SISTEME DE EDUCAŢIE MUZICALĂ

MODULUL DE STUDIU NR. 2

Prof.univ.dr. ELENA CHIRCEV

CUPRINS

INFORMAȚII GENERALE

Date de identificare a cursului

Cursul îşi propune să contribuie la formarea competenţelor specifice profesiei de profesor prin valorificarea creatoare, în cadrul activităţilor practice, a acelor metode şi mijloace didactice care se integrează în tradiţia pedagogiei muzicale româneşti sau care pot contribui la îmbunătăţirea educaţiei muzicale din şcoala contemporană. Cursul încearcă să ofere studenților experiențe de învățare bazate pe descoperire, exersare și aprofundare a cunoștințelor și achizițiilor legate de domeniul educației muzicale.

Sunt propuse elemente de fundamentare teoretică și suporturi metodologice și practic-acționale pentru însușirea unor demersuri de educație muzicală validate prin eficiența lor, constată în ultima jumătate de secol. Se insistă asupra valorificării unor idei desprinse din acestea în activitatea didactică personală.

Date de contact ale titularului de curs

Nume: Elena Chircev
Birou: Str. I. C. Brătianu nr. 25, et. 1, camera 23
Telefon: 0746 001 311
E-mail: elena.chircev@gmail.com
Consultații: permanent, *on-line*

Condiționări și cunoștințe prerechizite

Cursul este parcurs de studenții programului de studii *Pedagogie muzicală* ulterior disciplinei „Repertoriu vocal și practică instrumentală”. Pentru unele achiziții specific muzicale sunt necesare cunoştinţe de „Teorie-Solfegiu-Dictat” și „Folclor muzical”. Este recomandată și parcurgerea disciplinelor „Psihologie”, „Pedagogie” și „Didactica specialității” din planul de învățământ al modulului pedagogic .

Descrierea cursului

Cursul „Sisteme de educație muzicală” reprezintă cursul de specialitate pentru programul de studii Pedagogie muzicală; este alcătuit din două module, totalizând opt unităţi de învăţare, repartizate simetric în două semestre. Cursul propune fundamentări teoretice și suporturi practic-acționale menite să faciliteze cunoașterea metodelor și sistemelor de educație muzicală consacrate: idei, principii, pe care acestea se bazează; obiectivele urmărite de pedagogi; descrierea modului de realizare a educaţiei muzicale, a conţinutului şi mijloacelor didactice, fiind subliniat specificul fiecărei abordări în parte.

Organizarea temelor în cadrul cursului

Structurarea cursului favorizează apropierea studentului de metode și sisteme de educație muzicală practicate în diverse țări din lume. Abordările teoretico-explicative se îmbină cu cele ilustrative, în încercarea de a completa achizițiile necesare unui viitor profesor de Educație muzicală.

Al doilea modul al cursului „Sisteme de educaţie muzicală” completează cunoştinţele studentului asupra educaţiei muzicale, prin intermediul următoarelor unități de învățare:

- Metoda de educaţie muzicală Edgar Willems
- Metoda Suzuki - *Metoda limbii materne*
- Educaţia muzicală în concepţia lui Kodály Zoltán
- Educaţia muzicală în viziunea unor reprezentanţi ai pedagogiei muzicale româneşti.

Formatul și tipul activităților de curs

Cursul este realizat în manieră interactivă. Vor fi dezbătute ideile și metodele propuse de diverşi muzicieni. Analiza exemplelor muzicale și efectuarea unor activitățile practice în cadrul întâlnirilor periodice au rolul de a facilita înțelegerea specificului fiecărei metode în parte. Totodată, se urmărește corelarea acestor achiziții cu prevederile Curriculum-ului Național și activitatea didactică viitoare.

Fiecare unitate de învăţare cuprinde Teste de autoevaluare şi câte o Lucrare de verificare. Acestea contribuie la însuşirea principalelor idei din unităţile de învăţare studiate şi la aplicarea practică a ideilor, metodelor, mijloacelor didactice desprinse din sistemele de educaţie muzicală studiate pe parcursul semestrului, la subiecte din actualul Curriculum.

Politica de evaluare și notare

Pentru a se prezenta la examen, studenții vor trebui să efectueze temele propuse în cadrul testelor de autoevaluare și lucrărilor de verificare. Deoarece efectuarea temelor condiționează prezentarea la examenul scris, acestea **vor fi finalizate înainte de data la care este fixat acesta**.

Testele de autoevaluare și răspunsurile la lucrările de verificare vor fi transmise titularului cursului **în format electronic**, în vederea corectării şi evaluării. Se va preciza pe prima pagină: titlul cursului, numele şi prenumele cursantului, numărul Testului de autoevaluare/Lucrării de verificare. Evaluarea răspunsurilor se face conform sistemului de notare de la 1 (unu) la 10 (zece), un punct fiind acordat din oficiu.

Evaluarea cursantului va avea două componente: lucrările de verificare, care reprezintă 25% din nota finală și proba scrisă susținută în sesiune, care reprezintă 75% din nota finală. Studentul trebuie să obțină minim nota 5 la proba scrisă, pentru a fi calculată nota finală la disciplina Sisteme de educație muzicală.

Standard minim de performanță:

1. Studentul are o viziune de ansamblu asupra pedagogiei muzicale a secolului al XX-lea.
2. Studentul cunoaşte principalele caracteristici ale metodelor de educație muzicală prezentate și le poate expune succint.
3. Studentul a efectuat temele propuse în cadrul al cursului practic.
4. Studentul cunoaște și poate exemplifica cel puțin un procedeu, un mijloc didactic și un exercițiu specific fiecărei metode studiate.

MODULUL 2 – SUPORTUL DE CURS

Unitatea de învăţare nr. 1

Metoda de educaţie muzicală Édgar Willems

Cuprins

1. 1. Obiectivele unităţii de învăţare

După ce vor studia această unitate, cursanţii vor putea să:

- sesizeze specificul sistemului de educaţie muzicală Édgar Willems;
- comenteze exerciţiile propuse de Édgar Willems;
- sesizeze similitudini ale ideilor ce stau la baza concepţiei lui É. Willems cu alte concepţii pedagogice din secolul al XX-lea;
- să identifice metode, procedee şi mijloace didactice ce pot fi integrate în activitatea didactică personală;
- să elaboreze secvenţe de activitate care valorifică ideile lui É. Willems, folosind exemple muzicale româneşti.

LECŢIA 1

EDGAR WILLEMS (1890-1978) - Date biografice

- n. 13 oct 1890, Lanaken, Belgia
- studii de institutor, apoi de pictură la *École des Beaux-Arts* din Bruxelles;
- interesat de poezie, pictură, filozofie, reînvierea culturii Greciei antice, a plecat în 1920 la Paris unde a frecventat cercurile artiştilor şi poeţilor;
- în 1925 s-a înscris la Conservatorul din Geneva urmând, în afara disciplinelor muzicale, şi cursul de ritmică a lui Émil Jaques-Dalcroze;
- din 1928 a predat cursul de filosofia muzicii, apoi şi cursul de solfegii, la Conservatorul din Geneva;
- din 1934 a început să publice lucrări şi să susţină conferinţe referitoare la educaţia muzicală;
- în 1956 a debutat la Conservatorul din Geneva cursul de iniţiere pentru copii de 5-7 ani, pe care l-a susţinut până în 1971, alături de cursurile de formare pentru educatori;
- a inventat aparate pentru studierea auzului, care au fost brevetate: audiometru, sonometru, audicultor;

Lucrări publicate:

- *Nouvelles ideés philosophiques sur la musique,* La musique pour tous, Paris, 1934
- *L'oreille musicale*, tom I: *La préparation auditive de l'enfant,* Pro musica, Geneva, 1940
- *L'éducation musicale nouvelle,* Association pour la musique en famille, Lausane, 1944
- *Le jazz et l'oreille musicale*, Ch.Grasset, Geneva,1945
- *L'oreille musicale* tom II: *La culture auditive, les intervalles et les accords*, Pro musica, Geneva, 1946
- *La préparation musicale des tous-petits*, M. Et P, Foetisch, Laussanne, 1950
- *Le rythme musical: rythme, rhytmique, métrique*, Presses Universitaire de France, Paris, 1954
- *Les bases psychologiques de l'éducation musicale*, Presses universitaires de France, Paris, 1956
- *Éducation musicale. Méthode Édgar Willems* (16 carnete), mai multe ediţii, Pro musica, Fribourg
- *Solfège élémentaire, livres du maïtre et de l'élève*
- *Dix-sept carntes pédagogiques*
- *Quinze mélodies à harmoniser*

1. 2. Concepţia pedagogică

Pentru Willems, muzica este expresia vieţii, este viaţa însăşi şi nu poate fi redusă la un simplu exerciţiu intelectual, aşa cum se întâmplă adesea în şcoală, care sufocă manifestările fireşti, naturale ale copilului, împiedicând dezvoltarea lui plenară. De aceea, educaţia muzicală trebuie să fie mai mult decât un simplu învăţământ muzical, să fie o educaţie care, prin raportul ce îl stabileşte între muzică şi fiinţa umană, vizează dezvoltarea personalităţii copilului în întregul ei. Astfel, trezirea la frumuseţea sunetelor, a melodiilor şi armoniilor va dezvolta <u>sensibilitatea copilului</u>; dezvoltarea instinctului ritmic al copilului va favoriza dezvoltarea <u>facultăţilor sale psiho-motorii</u>; melodia şi improvizaţia vor permite copilului să îşi elibereze <u>afectivitatea</u> şi să îşi dezvolte <u>personalitatea;</u> abordarea limbajului muzical va contribui la fixarea <u>structurilor sale mentale</u>. Metoda are în vedere şi <u>integrarea socială</u>, dezvoltată printr-o viaţă muzicală de grup: a învăţa să îi asculţi pe alţii, să le respecţi propunerile, să accepţi să conduci un grup sau ca acesta să fie condus de un coleg. Copilul va învăţa să colaboreze, să ţină cont de părerile altora, să conducă sau să se subordoneze atunci când este cazul. Astfel, educaţia muzicală bine realizată va permite nu doar o aprofundare a domeniului muzical, ci va contribui la modelarea personalităţii celui educat. Prin urmare, obiectivele acestui demers pedagogic nu se limitează la sfera muzicală ci vizează, totodată, dezvoltarea general umană şi integrarea socială.

Asemeni altor pedagogi ai secolului al XX-lea, Willems consideră că fiecare copil se naşte cu aptitudini muzicale şi, tocmai de aceea, educaţia muzicală trebuie să fie accesibilă

tuturor copiilor, încercând, oricare ar fi dotarea lor, să îi ajute să îşi dezvolte prin intermediul muzicii facultăţile senzorialo-motrice, cognitive şi afective.

Metoda are un pronunţat **caracter activ şi creativ,** contribuind la îmbunătăţirea inteligenţei muzicale şi a sensibilităţii estetice a elevului, ca individualitate şi ca fiinţă socială; favorizează educaţia artistică şi culturală. *A face, a şti* şi *a fi* sunt verbele care exprimă sintetic acest demers educativ, care se adresează deopotrivă copiilor de 3-4 ani, adolescenţilor şi adulţilor. Contribuind la dezvoltarea personalităţii, metoda permite fiecărui elev să acceadă apoi la citirea şi scrierea muzicală, pornind de la experienţele trăite graţie unui bagaj muzical senzorial achiziţionat cu elementele constitutive ale sunetului, ritmului şi armoniei.

Obiectivele educației muzicale, perpetuate și astăzi de discipolii lui E. Willems, de membrii „Federației Internaționale Willems”, de toți cei care aplică această metodă vizează trei direcții: muzicală, umană și socială.

Obiective **muzicale:**

- să iubească muzica, atât ca limbaj, dar mai ales ca artă și știință, practicând-o cu bucurie;
- să dezvolte auzul muzical și simțul ritmic, ca pregătire premergătoare solfegiului, studiului instrumental și al oricăror discipline muzicale;
- să cultive interesul pentru limbajul și arta muzicală din diferite epoci și culturi;

Obiective **referitoare la personalitatea umană**:

- să trezească toate facultățile senzoriale, motrice, afective, mentale și intuitive;
- să dezvolte aceste facultăți și să le armonizeze între ele.

Obiective **sociale:**

- să se adreseze tuturor, indiferent de dotare, vârstă, origine;
- să profite de activitatea cu grupuri mici pentru a cultiva relațiile cu ceilalți (ascultare, exprimarea fiecăruia, comunicare)
- să favorizeze prelungirea acestei activități în mediul învățământul general, dar și în familie.

Așadar, metoda își propune **să trezească dragostea pentru muzica** diferitelor epoci și culturi, **dezvoltarea armonioasă** a tuturor facultăţile individului, mai ales cele intuitive şi creative, și acordă mare importanță **muncii în grup.**

Pedagogul elveţian consideră că educatorul trebuie să îl înveţe pe copil muzica, aşa cum acesta învaţă limba maternă. Prin urmare, traseul urmat în educaţie este acela de la cântec şi joc spre distingerea treptată a diverselor elemente de limbaj muzical, spre scrierea muzicală şi solfegiere. Solfegiul trebuie să apară ultimul, el fiind transcrierea simbolică a unui fapt trăit în prealabil de copil. Citirea muzicală trebuie să conducă spre descoperirea muzicii şi a ceea ce acesta exprimă şi nu spre o descifrare într-o manieră mecanică a unui text muzical scris. Căutând elementele fizice şi psihologice ale persoanei umane care începe să practice muzica, Willems concepe următoarea schemă:

Muzică	-	Om
Artă	-	Intuiţie şi creaţie
Armonie	-	Viaţă mentală
Melodie	-	Viaţă afectivă
Ritm	-	Viaţă fiziologică şi senzorială

Analizând această schemă, Alain Boudet comenta: „Nici unul dintre aceste elemente nu are nevoie de altele, este un tot. Muzica este un fapt global. Se remarcă, de asemenea, că este din ce în ce împinsă de jos în sus. Se trece de la sunet la interval (constituent al melodiei) şi la acord (constituent al armoniei) care conţine unul două sau trei sunete. Pentru o mai bună înţelegere a acestei scheme, este suficient de ştiut că ritmul este esenţialmente mişcare, deci un element fizic şi că melodia, exprimând o stare sufletească, trebuie interpretată cu sensibilitate. În fine, pentru a putea, distinge cele trei sunete ale unui acord, creierul intră în mod necesar în joc”[1].

1. 3. Etapele educaţiei muzicale şi conţinuturile acestora

Educaţia muzicală parcurge mai multe etape, în care se trece de la faza de iniţiere muzicală, la cea a solfegiului şi studiului instrumental. Având ca punct de plecare teza: „viața precede conștiința și trebuie, deci, să aibă întâietate asupra formei”, profesorul va trebui să practice o educație vie, să prilejuiască trăirea muzicii, pornind de la calitățile sunetului, de la ritm, melodie și armonie primitivă, cântec și mișcare corporală. În metoda Willems, educația muzicală parcurge patru etape. În etapa de iniţiere muzicală, atenţia profesorului trebuie să se îndrepte spre dezvoltarea simţului ritmic, a urechii senzoriale, afective şi mentale, prin exerciţii, cântece, audiţii, ritm şi mişcări corporale. Această etapă durează doi-trei ani şi precede studiul solfegiului şi al instrumentului. Improvizația este prezentă de timpuriu.

Etapele educației muzicale

1. Inițierea muzicală este dominată de experiența concretă. Acum se descoperă fenomenele muzicale, și se trezește interesul pentru sunet; sunt explorate diversele fațete ale sale prin participarea activă a fiecăruia; sunt stimulate inițiativele, atașamentul pentru munca în colectiv și pentru căutarea frumuseții în îmbinarea sunetelor.

Lecția de inițiere muzicală cuprinde patru tipuri de activități:

- dezvoltarea auditivă și vocală;
- baterea ritmurilor;
- cântece;
- mișcări corporale naturale.

2. **Activitate conștientă de inițiere muzicală** este cea de a doua etapă și reprezintă o continuare, la un alt nivel, a activităților anterioare. Continuă exercițiile de dezvoltare auditivă, vocală și ritmică, de improvizație, dar se trece treptat spre <u>reprezentarea grafică</u> a ceea ce sună, memoria este solicitată mai mult și <u>se pregătește trecerea treptată spre abstractizare</u>.

3. Etapa pre-solfegiu și pre-instrumentală valorifică achizițiile din perioadele de inițiere; experiențele sonore trăite anterior sunt acum reluate, puse în ordine, <u>clasificate</u>. Experiența instrumentală se îmbogățește cu exerciții efectuate cu <u>clopoței cromatici</u>.

4. Etapa solfegiului și a educației instrumentale. În această etapă, atenția se concentrează asupra <u>scris-cititului</u> <u>muzical</u>. Studierea limbajului muzical are în vedere toate stilurile și epocile. Studiul instrumental (pian, dar și alte instrumente) completează în mod firesc

[1] Alain Boudet, *L'éducation musicale nouvelle selon Edgar Willems,* „Routes Nouvelles”, nr. 62, octombrie, 1973.

educația muzicală în această etapă finală, dar nu urmărește neapărat perfecțiunea tehnică, ci este o altă modalitate de a completa educația muzicală.

În studiul său asupra metodei Willems[2], Alain Boudet menţionează exerciţii care vizează ritmul, audiţia, melodia, armonia.

Pentru **ritm**, se apelează la mişcările naturale, care trebuie adecvate muzicii cântate şi ascultate:

- găsirea pasului potrivit pentru a însoţi un anumit fragment muzical (marş, salt, alergare);
- bătăi din palme pe un anumit ritm, însoţite de mers şi improvizarea unei melodii;
- inventarea unor ritmuri libere şi redarea lor pe diferite instrumente;
- improvizaţii ritmice cu diferite timbruri, sub formă de întrebare şi răspuns;
- acompanierea unor onomatopee, în mod spontan, fără a reflecta la aceasta;
- exerciţii similare pe ritmuri măsurate: se bate măsura, apoi se improvizează;
- un elev bate un ritm măsurat mergând, apoi toată lumea îl preia; educatorul poate acompania, la chitară, de exemplu, cântând alte ritmuri;
- însoţirea cântecelor executate vocal cu marcarea prin bătăi a timpilor, diviziunilor, şi a măsurii.

Pentru **mişcarea melodică**:

- să reproducă cu silaba neutră sau numele notelor motive cântate instrumental de educator;
- să inventeze motive muzicale, sub formă de întrebare-răspuns.
- să reproducă şi să recunoască intervale.

Pentru **armonie**:

- să asculte, să reproducă acorduri;
- să găsească tonica unui cântec;
- să improvizeze o melodie pe o suită de acorduri.

Asemenea exerciţii se pot realiza atât cu copiii mici cât şi cu cei mai mari, pentru care trebuie găsite însă alte cântece, adecvate vârstei. Pentru adolescenţi şi adulţi exerciţiile de improvizaţie sunt mai dificile, deoarece ei şi-au pierdut spontaneitatea, dar la aceste grupe de vârstă se poate aborda imediat solfegiul, căci aceştia sunt imediat capabili de abstracţie. Cum aceştia nu vor uneori să cânte, instrumentul poate fi abordat de la început, oferind o motivaţie educaţiei muzicale. În acest fel, solfegiul, necesar practicării cântului şi instrumentului, va fi asociat studiului acestora şi va alterna cu educaţia muzicală.

Cei care abordează metoda Willems trebuie să aibă în vedere că aceasta permite o adeziune activă a copilului, îl face să iubească muzica, iar exerciţiile propuse să fie bazate totdeauna pe viaţă. Metoda nu agreează mijloace extra-muzicale care incomodează memoria; fără culori, desene, fonomimie, povestiri, jocuri, însă cu un material auditiv variat, cântece ale intervalelor, bătăi din palme, un mişcări corporale, vocabular corect – acestea sunt indicaţiile lui Willems. La început, profesorul va fi mai puţin interesat de a obţine perfecţiunea, dar va permite copilului să îşi exteriorizeze vitalitatea, va încerca să dezvolte iniţiativa și dorința de a se exprima prin intermediul sunetelor. Vom prezenta în continuare fiecare dintre domeniile vizate de Metoda Willems.

LECŢIA 2

---

[2] Idem, p. 2.

1. 4. Educarea auzului muzical. Audiţia muzicală

Problemele audiţiei muzicale sunt tratate de E. Willems în Carnetul nr. 3. Încă de la început, autorul precizează: „Audiţia interioară, cheie a muzicii vii, este un fenomen complex ale cărui modalităţi sunt tributare mai multor facultăţi umane, psihologice, afective şi mentale. Ignoranţa în această privinţă expune educatorul la erori psihologice care întârzie sau opresc progresul ce poate fi realizate normal de elevi”[3]. Principalele idei referitoare la audiţia interioară, principiile ce stau la baza dezvoltării auditive sunt însă expuse în lucrările *Les bases psychologiques de l'éducation musicale*[4] şi *L'oreille musicale*[5]. Cunoaşterea acestor principii îl ajută pe educator să inventeze exerciţiile necesare pentru educarea urechii. Aceste exerciţii trebuie adaptate în funcţie de situaţie, ele fiind diferite în cazul unei lecţii particulare sau a celor realizate cu un grup mic sau cu o clasă întreagă. De exemplu, clasificarea clopoţeilor și obiectelor sonore, după înălţime, sunt excluse când se lucrează cu clasa.

E. Willems este de părere că, în realizarea activităţilor, educatorul trebuie să ţină seama de următoarele aspecte psihologice ale educaţiei auditive:
- bucuria copiilor la efectuarea exerciţiilor auditive trebuie întreţinută cu un material variat şi buna dispoziţie a educatorului;
- prin însăși natura sa, sunetul poate capta interesul copilului, de aceea nu este nevoie de mijloace extra-muzicale (culori, desene, povestiri etc.) care deturnează atenţia copilului de la fenomenul sonor;
- nu trebuie folosite jocuri care nu au nimic de a face cu domeniul sunetului;
- profesorul trebuie să se lase inspirat de copii şi să fie atent la dorinţele lor, descoperirile, iniţiativele lor;
- educaţia auditivă nu se poate compara decât parţial cu învăţământul altor domenii, unde trebuie „adusă dinafară”, ca în cazul limbilor, geografiei etc. Copilul posedă deja, prin natura sa, prin evoluţia umană, elementele esenţiale ale muzicii. Gama, acordul perfect major, justeţea intonaţiei sunt elemente care trebuie <u>trezite</u> la copii, mai mult decât a le aduce din afară.

Dată fiind complexitatea naturii umane, E. Willems apreciază că se pot distinge, în dezvoltarea auditivă, <u>trei domenii de natură diferită</u>. Acestea sunt:

1. Dezvoltarea <u>senzorialităţii</u>, caracterizată prin receptivitatea şi activitatea organului auditiv, ca şi reacţia la sunet, la impactele sonore;
2. Trezirea şi dezvoltarea <u>sensibilităţii afective</u>, emotive, care este cheia experienţei vii a intervalelor, şi ca atare şi a melodiei;
3. Domeniul <u>inteligenţei auditive</u>, care priveşte cunoaşterea intelectuală a fenomenelor sonore, a intervalelor şi acordurilor, şi practica auditivă a <u>armoniei</u> şi polifoniei.

Primele exerciţii indicate sunt cele care privesc dezvoltarea auditivă în general: exerciţii privind <u>direcţia</u> din care vine sunetul; <u>mișcarea sonoră</u>, sesizarea sensului pantei melodice,

[3] Édgar Willems, *Carnetul nr. 3*, p. 5 (traducerile ne aparțin).
[4] Édgar Willems, *Les bases psychologiques de l'éducation musicale,* Presses universitaires de France, Paris, 1956.
[5] Édgar Willems, *L'oreille musicale*, tom I: *La préparation auditive de l'enfant,* Pro musica, Geneva, 1940; *L'oreille musicale* tom II: *La culture auditive, les intervalles et les accords*, Pro musica, Geneva, 1946.

distanța de la care se aude sunetul, natura sursei sonore, recunoaşterea vocilor, aprecierea pauzelor etc.

Ascultare, recunoaştere şi ***reproducere*** sunt cele trei tipuri de activităţi realizate cu copiii, iar Willems atrage atenţia îndeosebi asupra *ascultării*, care se realizează pe trei planuri – senzorial, afectiv, mental – corespunzător triplei funcţionalităţi a auzului. Astfel, muzicianul dotat poate:

1. *să simtă,* să sesizeze sunetele unui acord, ca realităţi fizice;
2. *să simtă* valoarea muzicală expresivă a acordului şi să recunoască tipul acestuia (major, minor etc.);
3. *să cunoască* teoretic natura acordului datorită elementelor componente, treptelor etc.[6]

Exemple de exerciții

Exerciţiile de ascultare şi recunoaştere. În etapa de iniţiere, educatorul trebuie să fie interesat îndeosebi de aspectele senzoriale, care vor permite apropierea copilului de lumea sunetelor. Exerciţiile de ascultare și recunoaştere se realizează în special cu clopoţei de diferite mărimi, dar şi cu cele mai diverse obiectele sonore: fluiere, scrumiere de metal, morişti şi sfârleze sonore, obiecte din viaţa cotidiană, jucării sonore, instrumente de percuţie (tamburine, claves, bloc de lemn, trianglu, maracas etc.). Acestea trebuie alese în aşa fel, încât să nu distragă atenţia copilului de la lumea auzului. Scopul exerciţiilor este de a trezi interesul copiilor, de a le atrage atenţia. După ce le-au fost prezentate diversele surse sonore și le-au ascultat, copiii trebuie să poată identifica instrumentul sau obiectul care a produs un anumit sunet ascultat de ei, cu ochii închiși sau fiind cu spatele la profesor.

Pentru efectuarea exercițiilor de ascultare și recunoaștere profesorul trebuie să îl învețe pe copil să asculte, să stabilească în el un moment de linişte care îi va permite să se concentreze doar asupra a ceea ce se aude. În prima etapă de inițiere aceste exerciții au rolul de a permite copilului să realizeze experienţe în lumea sonoră. Desigur, elementele de timbru, de înălţime, de intensitate se prezintă adesea simultan, dar nu este necesar să insistăm la început asupra acestor aspecte.

Recunoaşterea sunetelor de diferite înălţimi şi reprezentarea mersului melodiei – reprezintă o altă categorie de exerciţii. Profesorul va urmări, mai întâi, sesizarea diferenţelor între grav şi înalt, exemplificând cu înălțimi contrastante. Treptat însă, diferența de înălțime între sunete se va micșora.

Pentru mişcarea sonoră Willems a folosit: flaute culisante, sirene, xilofoane, metalofoane (pentru *glissando*), dar și instrumente clasice: pianul, vioara etc. Având în vedere că lucrăm cu copiii sunt indicate însă îndeosebi jucăriile muzicale. Profesorul realizează *glissando*, pornind de la mişcări simple de urcare şi coborâre şi continuând cu combinaţii ale acestora, tot mai variate.

În etapa a doua, după ce au ascultat cu ochii închişi sau fiind întorşi cu spatele, copiii vor desena cu mâna în aer, apoi pe tablă sau pe hârtie reprezentarea grafică a liniei audiate.

Recunoaşterea sunetelor de aceeaşi înălţime. Exerciţiile pentru diferenţierea sunetelor de diferite înălţimi sunt completate cu cele de recunoaştere a sunetelor de aceeaşi înălţime

[6] Idem, p. 7.

produse de diferite surse sonore, apoi la intensităţi diferite. După un antrenament de acest fel şi după învăţarea notelor elevul este pregătit să efectueze dictee muzicale.

Reproducerea sunetelor auzite. După ce au fost ascultate şi recunoscute obiectele, copilul va fi invitat (niciodată forţat) să reproducă sunetul diverselor obiecte. Ceea ce este important, este efortul făcut pentru reproducerea sunetului şi nu perfecţiunea rezultatului. E. Willems consideră că, din punct de vedere pedagogic, aceasta este de cea mai mare importanţă. Pot fi făcuţi să cânte mai mulţi copii împreună şi să se indice cel care să cânte sunetul corect, pentru a-i antrena şi pe ceilalţi să îl imite. Copilul va reproduce astfel sunetele unor instrumente diferite: flaut, pian, xilofon, metalofon, clopoţei sau clopote mai mari, fluiere de diferite dimensiuni din lemn, plastic sau metal, trompeta etc. Așa cum am spus, scopul exercițiilor este acela de a antrena copiii la viaţa sonoră şi mai puțin acela de a obține perfecţiunea reproducerii sunetelor auzite.

Exerciții de ordonare a sunetelor gamei. În concepția lui Willems, mijlocul cel mai răspândit pentru a forma auzul muzical al copilului este cântarea și cântecul. În lucrările sale, Willems recomandă, în primul rând, cântecele bazate pe gama majoră, pe care Willems o consideră o melodie aparte, ce trebuie utilizată „pentru a face numeroase exerciţii de ordonare şi pentru a trezi simţul tonal propriu gradului de evoluţie actuală a rasei noastre”[7]. Pedagogul elveţian consideră gama un ansamblu de intervale pornind de la tonică, şi nu o succesiune de tonuri şi semitonuri (ceea ce, consideră el, ar fi o gravă eroare psihologică). Willems foloseşte două ordonări fundamentale: cea a sunetelor şi cea a numelor treptelor; acestea pot fi exersate separat. Studiul gamelor nu se bazează pe note, pe diezi şi bemoli, ci pe sunete, fără a inversa procesul psihologic natural. Pentru că toate gamele se bazează pe aceeaşi melodie diatonică, care este un fenomen structurii, armurilor etc. Sunt indicate următoarele exerciții de ordonare a sunetelor pe gamă[8]:

1. *do-re, do-re-mi, do-re-mi-fa... ...do-re-mi-fa-sol-la-si-do*;
2. *do-re, do-re-mi-do-mi, do-re-mi-fa-do-fa* etc.;
3. *do-re, do-mi, do –fa... ...do^1-do^2;*
4. toate cele trei exerciții de mai sus, dar înlocuind numele notei cu numărul treptei din scara muzicală, adică: *unu-doi, unu-doi-trei* etc.

Exercițiile pot fi realizate în colectiv sau individual și pot fi acompaniate de profesor la pian. Dacă se lucrează sistematic, copiii între cinci şi şapte ani pot intona orice gamă majoră în urcare şi în coborâre, fără dificultate, exersând separat cele două ordonări fundamentale: cea a sunetelor şi cea a numelor treptelor.

Exerciţiile amintite constituie o bună pregătire pentru etapa în care elevii vor scrie dicteu, căci dezvoltă memoria sunetelor şi a relaţiilor dintre sunete, aşa cum cântecele învăţate au ajutat la dezvoltarea memoriei muzicale.

Exerciții premergătoare improvizației

Un aspect asupra căruia Willems se opreşte puţin în carnetul rezervat audiţiei muzicale este acela al ***improvizaţiei***. Deşi autorul constată că disponibilitatea copilului pentru invenţie

7 Edgar Willems, *Carnet n°. 3, Les exercices d'audititon,* op. cit., p. 6.
8 Idem, ibidem.

muzicală este mai redusă decât în cazul desenului şi picturii, muzica fiind mai abstractă, este totuşi necesar ca educatorul să stimuleze manifestarea iniţiativei personale.

Este recomandat, în primul rând, exerciţiul sub formă de „întrebare-răspuns”. Un alt exerciţiu, util pentru dezvoltarea auditivă, este cel al cântării de către copil a unor succesiuni de sunete alăturate, urcând şi coborând, concomitent cu redarea pantei melodice prin mişcarea mâinii. Se mai recomandă inventarea de către copil a unei melodii pentru un text care corespunde vârstei sale. Willems subliniază că, în cazul copiilor, invenţia melodică este tributară celei ritmice, care are un important suport în mişcare, corespunde deci planului senzorial, în vreme ce invenţia melodică aparţine domeniului afectiv, aşadar unui alt palier al procesului educativ. Prin urmare, scopul improvizaţiei melodice este stimularea iniţiativei personale, asigurarea unei participări active, mai mult decât rezultatul concret – melodia realizată de copil.

* * *

Exerciţiile de audiţie includ, încă din perioada de iniţiere elemente de armonie, cu toate că acestea corespund nivelului mental. Mijloacele intelectuale care ne permit să conştientizăm elementele melodice şi armonice sunt **numele notelor** şi **treptele**. Willems precizează în legătură cu acestea: „În audiţia absolută, numele notelor joacă un rol important ca element de asociere cu sunetele. În audiţia relativă, numele notelor este mai puţin important. Pentru audiţie armonică facem apel la trepte şi mai ales la audiţia relativă decât la audiţia absolută; aceasta are totuşi mari avantaje din punct de vedere practic”[9]. Cântecele al căror text include numele notelor[10] şi exerciţiile pe gamă (prezentate anterior) ajută la conştientizarea ordinii sunetelor în scara muzicală. Pentru armonie, ascultarea acordurilor (emise, mai ales, de jucării precum sfârleze cântate), intonarea cântecelor care încep cu formule arpegiate ale acordului major sau minor, precum şi reproducerea sunetelor intervalelor armonice produse de obiecte diverse (doi clopoţei, fluiere de arbitru, jucării sunătoare cu două-trei sunete etc.) sunt uşor de realizat şi eficiente. De asemenea, este recomandată cântarea sunetelor gamei spunând numărul treptei, cântare numelui intervalelor (înainte de orice teoretizare a acestora), eventual concomitent cu demonstrare pe degetele răsfirate ale unei mâini.

În comentariile sale, Willems insistă asupra faptului că realizarea exerciţiilor şi eficienţa acestora depinde de calitatea profesorului; pornind de la principiile pe care se bazează metoda, acesta trebuie să imagineze exerciţiile potrivite copilului, grupei, clasei cu care lucrează, căci cele exemplificate sunt doar un punct de pornire, nu reţete ce trebuie aplicate identic.

1. 5. Educaţia muzicală şi cântecul

Asemeni altor mari pedagogi, Willems consideră cântecul elementul indispensabil oricărei lecţii de educaţie muzicală. Caietele elaborate de Willems cuprind un repertoriu muzical variat, elaborat pe baza ideilor formulate de pedagog. Deși consideră că orice copil are simțul gamei înnăscut, primele caiete pe care le-a elaborat cuprind cântece preluate din

---

[9] Idem, p.15 (traducerea noastră).

[10] Willems recomandă ca în etapa iniţială aceste cântece să se limiteze la pentacordul *do-sol* , dar gama poate fi cântată în întregime cu numele notelor.

folclorul copiilor sau create de el în spiritul acestuia. Sursa cântecelor este totdeauna indicată de Willems. Constatăm că în cântecele create de pedagogul elveţian sunt respectate caracteristicile creaţiilor folclorice: textele sunt simple şi inspirate din viaţa copilului; se bazează pe ritmul copiilor și scările oligocordice; au dimensiuni reduse şi scheme formale preluate din folclorul copiilor.

Cântecele din Carnetul nr. 1, *Chansons de deux à cinq notes* („Cântece de două la cinci note") au ca finalitate trezirea gustului, plăcerii de a cânta. În această etapă este foarte importantă atitudinea educatorului, felul în care reuşeşte să redea expresiv conţinutul poetic al textului, dicţia, precizia ritmică şi justeţea intonaţiei, plasarea în registrul vocal al vocii copiilor. Cântecele şi exemplele muzicale din următoarele caiete se menţin în cadrul tonalităţii, fiind axate pe tronsoanele melodice: **do-sol**, **do-mi-sol, do-mi-sol-do^{2}**. Willems recomandă se însuşirea, mai întâi, cu intonaţie relativă, apoi absolută şi însoţită de instrumentul muzical.

Sunetele scării muzicale, ce are structură majoră, sunt învăţate cu denumirile guidoniene, treptele scării fiind numerotate cu cifre romane pentru a reprezenta funcţionalitatea şi cu cifre arabe pentru a evidenţia relaţiile intervalelor cu tonica.

Acompaniamentul instrumental, la pian sau cu un instrument de percuţie, este binevenit, dar nu trebuie să acopere vocea sau să contribuie la o cântare sacadată, care denaturează prozodia şi trece în plan secund expresivitatea.

Willems recomandă ca, după ce au fost cântate cu cuvinte, cântecele să fie transpuse şi vocalizate (cântate cu silabă neutră). De asemenea, este utilă cântarea cu gura închisă, care favorizează audiţia interioară, omogenitatea şi coeziunea grupei. Atunci când se cântă mai multe cântece, abilitatea educatorului trebuie să îşi spună cuvântul prin alternare tempourilor, varietatea nuanţelor, expresivitatea diferită a fiecărui cântec. Este important să nu transformăm cântecul într-un simplu exerciţiu. Cântarea pentru propria plăcere de a cânta a copilului este cea mai sigură cale de a stimula şi menţine exprimarea spontană prin intermediul muzicii, este de părere É. Willems.

Abia după ce cântecele au fost bine fixate prin cântare cu text şi vocalizare se va trece la solfegiere şi la determinarea, analizarea elementelor de limbaj muzical, la marcarea ritmului, măsurii, la efectuarea unor gesturi şi mişcări corporale.

Pentru a favoriza dezvoltarea creativităţii, copiii vor fi încurajaţi să improvizeze acompaniamente ritmice, să realizeze, instinctiv, o a doua voce a melodiei sau să compună noi cântece.

Mai târziu, cântecele învăţate în prima etapă a educaţiei muzicale vor constitui punctul de plecare pentru aplicaţii instrumentale. Pentru formarea deprinderilor instrumentale la pian, cântecele din primul caiet pot fi folositoare pentru alternarea celor două mâini şi pentru ordinea celor cinci degete de la mână.

LECŢIA 3

1. 6. Educaţia ritmică

Educaţia ritmică ocupă un loc privilegiat în această metodă, iar problemele acesteia sunt dezbătute de Willems în Carnetul nr. 4. Reținem de aici principalele idei și exemplele de exerciții practicate în cadrul metodei. Iată câteva dintre opiniile sale:

-„În sens larg, ritmul este un element pre-muzical, ca şi sunetul. Pentru a deveni muzical, ritmul trebuie să fie mai întâi sonor. Apoi, trebuie ca el să aibă calităţi propice structurii muzicale melodice şi armonice. Însă, el trebuie să rămână în orice caz, un element viu”[11].

- „Un curent materialist modern tinde să dea ritmului primul loc în muzică. El este pe primul loc, în sensul că melodia nu poate exista fără ritm. Aceasta nu este totuşi caracteristica principală a muzicii. El este al dansului. În muzică este elementul sonor, melodic care este caracteristica evidentă. De asemenea, să spunem că ritmul are prioritate (el este pe primul loc) şi melodia are întâietate (superioritate, primul rang) Aceasta fiind situaţia, să dăm ritmului valoarea de viaţă pe care o merită: viaţă fizică sau mai degrabă viaţă fiziologică. Este viaţa corporală muzicală. Aceasta este cea care dă muzicii forma sa materială. Ea este ‘dans’ în muzică: dans al mâinilor şi degetelor pe instrument; dans în imaginaţia muzicală unde perioadele se creează, se dezvoltă, se echilibrează”[12].

Exerciţiile pentru dezvoltarea simţului ritmic şi metric sunt numeroase şi se bazează pe instinctul mişcării corporale care are darul de a trezi imaginaţia motrică, cheia ritmului muzical. În mod firesc, ca elev al lui Dalcroze, Willems consideră că baza reală a ritmului se află în mişcarea corporală. Pentru copil, cântecul este indisolubil legat de aceasta, datorită sincretismului manifestărilor sale artistice. De aceea este firesc ca educatorul să profite de cântec pentru a dezvolta raporturi între acesta și mișcare. Primele două caiete ale Metodei Willems cuprind numeroase cântece care pot servi acestui scop. Enumerăm tipurile de mişcări, având convingerea că pot fi găsite suficiente exemple, care să fie asociate acestora, și în repertoriul românesc de cântece pentru copii:

- Cântece de leagăn, pentru mişcarea laterală a legănatului (unei păpuşi).
- „Săltăreţe” pentru salturi cu picioarele alăturate, în viteză medie, în viteză sau lent, după dorinţa copiilor (Hop –hop – hop, se sare, se sare, Hop –hop – hop se sare şi stop). De asemenea în viteză mare şi foarte lent; aceasta mişcare din urmă este dificil de realizat. Să notăm importanţa ritmică a lui „Stop”, unde ne lăsăm brusc pe vine împreună.
- Balansarea braţelor din spate în faţă, în „La-la-la, mon papa este grand comm’ ça”. Copiii se aşează în cerc şi se ţin de mâini. Se porneşte cu braţele în spate şi pe primii timpi se vine în interiorul cercului, arătând pe cuvintele: comm’ ça” înălţime personajului desemnat.
- Bătăi din palme, în : „Clic-clac, dans les mains ça les réchauffe” etc. cu ritmul precipitat pe „ça les réchauffe”.
- Mişcarea de sus în jos a braţelor, în: „il neige, il neige” (ninge, ninge) etc.
- Balansarea întregului corp în „Les pendules”. Picioarele uşor depărtate, corpul se leagănă uşor de la stânga la dreapta într-o manieră naturală. Mişcarea se face dând mâinile, în rând lateral; sau doi câte doi, faţă în faţă; sau izolat, cu mâinile pe şolduri. Picioarele vor face adesea mişcări de subdivizare, prin flexare sau altfel. Însoţesc cu mişcări diferite, în mod spontan cântecele. Acestea sunt cele mai bune mișcări, pentru că sunt naturale. Scopul educatorului ar trebui să fie acela de a provoca, de a trezi inițiativa copiilor, mai mult decât a impune anumite mișcări. Participarea activă a copilului este de cea mi mare importanță.

Multe cântece se pretează la marş, la alergare uşoară, la săritură sau galop etc.; altele la mişcări variate, ca în: „Savez vous planter les choux”, sau „Sur le pont d Avignon”.

[11] Idem, p. 7.
[12] Ibidem.

Repertoriul de cântecele pentru copii cuprinde numeroase cântece cu gesturi inspirate de fenomene naturale (ploaie, vânt etc.), de mişcări ale corpului uman executate în viaţa cotidiană, în meserii etc. Este foarte important ca educatorul însuşi să fie capabil să inventeze cântece de acest fel. Domeniul este nelimitat.

„Ceea ce ne interesează aici, este mişcarea propriu-zisă, mişcarea venind din forţele naturii sau acţionând în fiinţa umană” – adaugă Willems, precizând că nu este vorba despre cântece mimate şi nici de pantomimă. Dar aceste două genuri sunt totuşi binevenite în creşe şi grădiniţe, unde se dispune de mai mult timp şi unde toate artele pot să aibă propriul loc, legate sau nu cu muzica. În lecţiile de educaţie muzicală timpul lipseşte pentru aplicare scenică a cântecelor, unde ritmul are o semnificaţie mai generală.

Alături de cântec, Metoda Willems foloseşte şi alte mijloace pentru educaţia ritmică muzicală, pe care le prezentăm în continuare. **Bastonaşele** sau beţele de lemn (claves) s-au impus datorită preferinţei pentru acestea a copiilor cu care pedagogul a lucrat şi experimentat metoda sa. Copiii folosesc beţe din lemn tare, de cca. 20 am lungime cu diametrul de 1,5 cm, iar profesorul are nevoie de un set din metal, pentru sonoritatea clară şi incisivă. Sunt folosite, la început, pentru a obţine simultaneitate între cuvântul rosti sau cântat şi bătaie, stabilind astfel o corelaţie directă între actul intelectual al gândirii cuvintelor, realizarea sonoră şi actul dinamic al bătăii. Ele pot ajuta la trezirea sau intensificarea imaginaţiei motrice sonore.

Exemple de **exerciţii cu bastonaşe**:
- numărul bătăilor – profesorul spune un număr, de exemplu, „trei!”, iar copiii numără cu vocea şi simultan realizează bătăile;
- baterea ritmului unor cântece;
- baterea ritmului unor cântece cu bastonaşe, simultan cu mersul;
- baterea timpului;
- baterea timpului accentuat;
- baterea diviziunilor şi subdiviziunilor timpului.

Cu copiii de 5-7 ani se poate ajunge la executarea simultană a timpului accentuat, a tuturor timpilor, diviziunilor şi subdivizunilor, fiecare bătaie fiind repartizată la un alt instrument - gong, toba, tamburina sau trianglu, bastonaşe.

Bătăile – Willems numeşte aşa loviturile cu mâinile pe masă, pe o parte a corpului sau pe podea (când copiii sunt aşezaţi pe jos). Activitatea cu cei mici a demonstrat că acesta este un domeniu ritmic ce poate fi exploatat, fiind adecvat vârstei, şi poate ajuta la conştientizarea diferitelor elemente metrice şi ritmice, pregătind totodată improvizaţia ritmică. Pentru a-l determina pe copil să asculte şi să diferenţieze în funcţie de sonoritate bătăile între ele, este bine ca acestea să fie însoţite de rostirea unor onomatopee („bum-bum!”, „pa-ta-bum!”, „toc-toc-pam!”, ta-ra-ta-ta!”, ta-ta-ram!”, ti-ca, ti-ca, tic!”, to-ca, to-ca, toc!” „tap-tip-toc!”, „clic-clic-clac!” etc). Numărătorile, ghicitorile, poezii din folclorul copiilor (aşa-numitele „frământări de limbă”) sau refrenele unor cântece de copii pot să îmbogăţească exerciţiile de acest fel. Bătăile se realizează cu palmele, cu pumnii, cu degetele. Iată câteva tipuri de exerciţii lucrate de Willems:

1. bătaia individuală a unor ritmuri însoţite de onomatopee, reluate apoi de grupă;

2. profesorul execută cu pumnul lovituri rapide, iar copiii trebuie să determine rapid numărul acestora;
3. bătăi alternative cu mâinile, numărând „un-doi, un-doi!” (este de ajutor pentru cei mici dacă se bate spunând, mai întâi, „stânga-dreapta!); se trece la „un-doi-trei!”, bătând „un” cu o mână şi restul cu cealaltă; la fel, pentru „un-doi-trei-patru!”
4. bătăi pentru contratimp - prima lovitură alături de masă, a doua pe masă;
5. bătăi pentru recunoaşterea timpului tare - bătăi în suite regulate cu accente din doi în doi, tot la al treilea sau al patrulea timp, copiii trebuie sesizeze care sunt aceştia;
6. bătăi pentru sesizarea regularităţii sau iregularităţii loviturilor accentuate;
7. bătăi pentru introducerea în poliritmie – baterea simultană a unor ritmuri diferite de două grupe de copii, apoi acelaşi lucru, dar suprapunând cu un cântec; baterea unor ritmuri diferite cu mâinile etc
8. bătăi pentru durate lungi şi scurte, sunete puternice şi uşoare, mişcări accelerate sau rărite, cu *crescendo* sau *decrescendo,* bătăi rapide sau lente.

Pentru a face diferenţa între bătăi lungi şi scurte se poate lăsa mâna pe masă pentru duratele lungi, respectiv se ridică pentru cele scurte, dar vocea care însoţeşte aceste bătăi compensează şi ea scurtimea sunetului produs prin bătaie. Pornind de la aceste sugestii, se poate realiza o mare varietate de exerciţii.

Metoda Willems are în atenţie **măsurile** încă din etapa iniţială, dar în această perioadă nu se realizează decât tactarea intuitivă a măsurilor de doi, trei şi patru timpi. Profesorul poate improviza la pian, timp în care elevii vor tacta măsura; pe parcursul improvizaţiei se vor face schimbări (anunţate!) ale măsurii. Abia mai târziu se va trece la ghicirea măsurii, în funcţie de timpul accentuat. Pentru a le stimula iniţiativa, copiii pot „comanda” schimbarea măsurii în care cântă profesorul prin tactare şi numărare cu voce tare.

Marşul – prin acest termen Willems denumeşte mersul pe muzică, cea improvizată de profesor la pian sau înregistrată şi redată apoi cu aparatul, pentru a da posibilitatea profesorului să controleze mai uşor activitatea elevilor.[13] Deşi pare un exerciţiu simplu, nu toţi copiii reuşesc să păşească egal şi firesc, să păstreze tempoul; pentru unii cauza este creierul prea activ, iar pentru alţii este de vină starea afectivă. De aceea, este folositor să primească şi o altă sarcină, cum ar fi aceea a mânuirii beţelor sau a altor instrumente de percuţie în timpul marşului, pentru a se concentra la mâini şi mai puţin la picioare. Marşul mai poate fi însoţit de cântec şi baterea ritmului acestuia – copilul va păşi pe timp şi va bate ritmul cu palmele sau beţele. Pentru a dezvolta simţul simetriei pătrate, se recomandă alternarea a 4 sau 8 măsuri de marş cu tot atâtea măsuri de oprire.

Educaţia ritmică atinge şi nivelul **improvizaţiei**, stimulând creativitatea celor mici. Un prim pas îl constituie însă participarea activă, implicarea copiilor în activitate şi grija pentru cei care au probleme atunci când trebuie să se afirme prin execuţia individuală în faţa grupei. Willems insistă mereu asupra necesităţii de a stimula iniţiativele copiilor. Exerciţii precum cele pe care le enumerăm mai jos sa încadrează în această categorie:

- găsirea pasului potrivit pentru a însoţi un anumit fragment muzical (marş, salt, alergare);

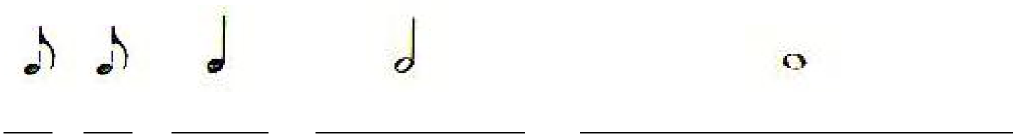
[13] Willems a venit în sprijinul profesorilor, compunând motive muzicale pe care le-a cuprins în carnetele nr. 9 şi nr. 10.

- acompanierea unor onomatopee, în mod spontan, fără a reflecta la aceasta;
- bătăi din palme pe un anumit ritm, însoţite de mers şi improvizarea unei melodii;
- inventarea unor ritmuri libere şi redarea lor pe diferite instrumente;
- improvizaţii ritmice cu diferite timbre, sub formă de întrebare şi răspuns;
- exerciţii similare pe ritmuri măsurate: se bate măsura, apoi se improvizează;
- un elev bate un ritm măsurat mergând, apoi toată lumea îl preia; educatorul poate acompania, la chitară, de exemplu, cântând alte ritmuri.

În forma scrisă a ritmului, metoda Willems foloseşte la început segmente de dreaptă de diferite dimensiuni, cu ajutorul cărora elevul poate să stabilească o relaţie între lungimea segmentului şi durata sunetului intonat. De exemplu:

- două sunete lungi ______ ______
- două sunete foarte lungi _____________ _____________
- patru sunete scurte ___ ___ ___ ___
- un sunet foarte lung ___________________________

Într-o etapă următoare, fiecare segment de dreaptă este însoţit de o durată, proporţională cu lungimea sa:



LECŢIA 4

1. 7. Scris-cititul muzical şi învăţarea instrumentului muzical

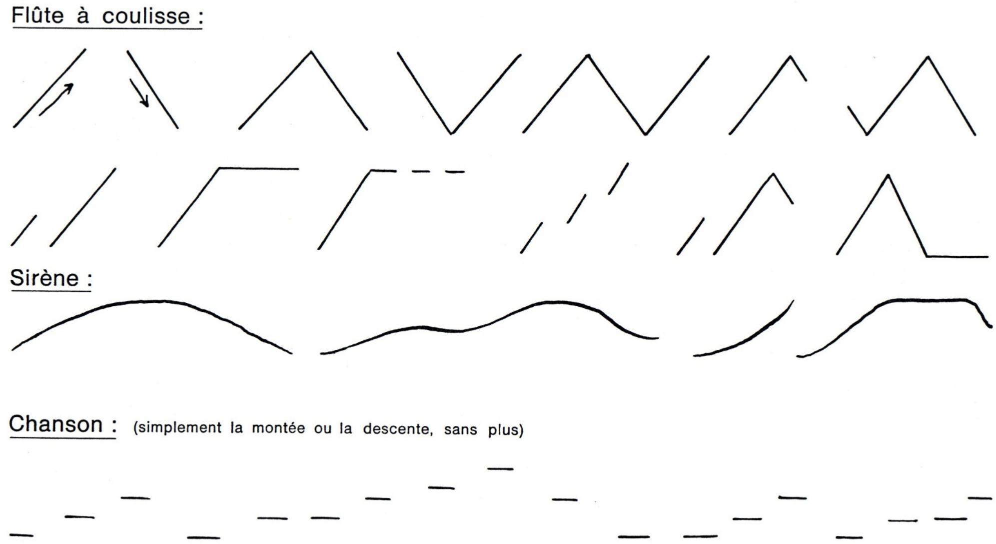
Scrierea şi citirea notelor muzicale pune profesorul în faţa unor probleme psihologice deosebite, deoarece aspectelor auditive li se adaugă cele abstracte şi cele de natură vizuală – elemente de natură intelectuală, care adesea pun în încurcătură copilul. Au fost inventate o seamă de mijloace prin care profesorii au încercat să faciliteze accesul copiilor la studiul muzicii, dar multe dintre acestea nu aparţin domeniului sonor, nici instinctului ritmic. Unele dintre acestea aparţin domeniului extra-muzical şi, cu toate că produc rezultate vizibile şi rapide la început, există riscul de a încetini, uneori chiar de a opri progresul.

Scrisul şi citirea muzicală presupun reunirea între văz şi auz, realizată prin intermediul creierului, care sincronizează impresiile senzoriale. Pentru a obţine această sincronizare profesorul trebuie să apeleze la diverse mijloace pedagogice. Willems a indicat în Carnetul nr. 5, destinat special acestei probleme, următoarele mijloace:

- folosirea, fără teoretizare, a numelui notelor muzicale şi a ordonării acestora;
- dezvoltarea senzaţiei şi noţiunii de înălţime sonoră, ce se poate concretiza prin desen sau raportul între liniile portativului;
- prin exerciţii care se adresează memoriei sunetelor;
- prin desene ale notelor pe portativ, fără a folosi numele notelor.

Willems insistă asupra necesităţii unei prealabile dezvoltări a senzorialităţii auditive, graţie căreia scrisul muzical va reprezenta o atracţie pentru copilul care are un auz dezvoltat. Sunt recomandate unele mijloace pedagogice precum portativele pe carton sau pânză cu note mobile, care sporesc atenţia copiilor.

Imaginaţia sonoră, bazată pe o bogată experienţă sonoră prealabilă, rămâne însă elementul indispensabil învăţării scrisului. Se porneşte de la senzaţie şi conştientizarea înălţimii relative a sunetului, cu ajutorul exerciţiilor de ascultare, recunoaştere, reproducere şi comparare a sunetelor. Atunci când mişcarea sonoră este corect sesizată de copil, se poate cere acestuia să reprezinte grafic pe tablă sau pe hârtie înălţimea sonor sub forma unor linii precum în exemple următoare[14]:



Între timp, copilul învaţă numele notelor – „etichete intelectuale... care vor permite copilului să treacă de la concret la abstract"[15]. Willems insistă ca acestea să nu fie asociate cu mijloace extra-muzicale precum culorile sau gesturile fonomimice, ci să fie introduse în mod natural, cu ajutorul unor cântece, în care numele notelor se amestecă în textul poetic cu celelalte cuvinte. Următorul pas îl reprezintă exerciţiile pur cerebrale privind ordinea numelor notelor.

Înainte de a trece la scrierea propriu-zisă, profesorul poate profita de atracţia copilului pentru desen, oferindu-i posibilitatea de a desena ovalul notelor pe liniile şi spaţiile portativului, fără a face nici un fel de asociaţii cu numele notelor. Acestea vor fi desenate mai întâi pe liniile portativului, apoi pe spaţii, apoi alternativ – pe şi între linii. Se vor adăuga, în final succesiuni ascendente şi descendente ale notelor pe portativ, realizate la cererea profesorului sau în funcţie de preferinţele elevilor.

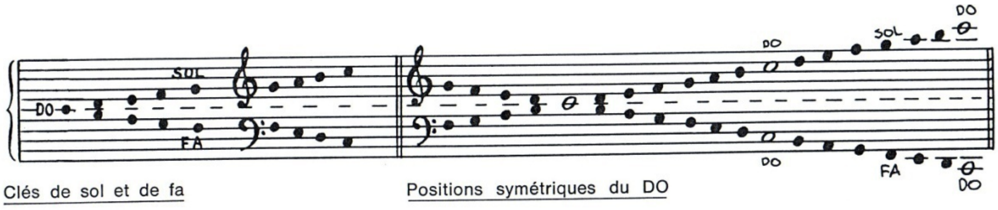
În momentul în care intervine şi **numele notelor**, este bine să se lucreze cu portativul cu 11 linii, pe Willems care mărturiseşte că l-a împrumutat de la un autor din secolul al XVI-

---

[14] Edgar Willems, *Éducation musicale, Carnet nr. 5*, Edition „Pro Musica", Fribourg, Suisse, 1986, p. 9.

[15] Édgar Willems, *Éducation musicale, Carnet* n° *5,* op. cit, p. 10.

lea (de la Sebald Heyden). Acest portativ are în centrul său pe **do**[1], de la care se învaţă simetric, în sus, notele din cheia sol şi în jos, cele din cheia fa[16].



Pentru **învăţarea valorilor de note**, exerciţiile ritmice efectuate în perioada de iniţiere constituie o bună pregătire, ca şi cele care implică metrul. De aceea, nu sunt prevăzute exerciţii pregătitoare, Willems fiind de părere că scrierea valorilor de note nu întâmpină la fel de multe dificultăţi precum reprezentarea înălţimii sunetelor pe portativ.

Ultima etapă a educaţiei muzicale cuprinde și educaţia instrumentală, pentru care Willems a elaborat cinci Carnete[17]. Dincolo de aspectele metodice specifice introducerii în studiul instrumental, remarcăm activităţile reunite sub titlul *Amusements au clavier* (Carnet nº 7 C), care pot fi realizate în orice etapă de educaţie, pentru că nu necesită citire muzicală, numele şi cântarea notelor, dar au o importanţă deosebită pentru pregătirea improvizaţiei, chiar a compoziţiei de mai târziu.

Primul contact al copilului cu instrumentul are un aspect ludic, copilul se joacă pe pian şi îi descoperă clapele şi modalităţile de a le face să sune diferit, locul sunetelor joase sau acute pe claviatură, experimentează jocuri pentru a câştiga independenţa degetelor, altele pe gamă sau având ca suport cântecele cunoscute. Se adaugă jocuri ritmice, intervale consonante şi disonante, contratimpi, sincope şi poliritmie, mişcarea contrară şi cromatismele.

Educația instrumentală urmărește patru domenii diferite, dar complementare:
- educarea auzului, prin reproducerea melodiilor auzite și memorate, fără fi notate;
- citire la prima vedere;
- memorarea pieselor, pentru a ajunge la interpretarea artistică;
- improvizația, privită ca posibilitate de exprimare a stărilor sufletești.

Tehnica instrumentală se obține prin cultivarea atitudinii față de muzică, față de ceea ce acest exprimă prin ritm și melodie. Profesorul trebuie să fie preocupat de dezvoltarea muzicalității elevului, căci trăind, simțind și gândind muzica progresul instrumental va veni de la sine.

***

Metoda Willems a cunoscut o mare răspândire, fiind practicată în multe ţări europene. Ca urmare a creşterii numărului de persoane interesate de această metodă, în cadrul Conservatorului de Muzică Delemont (Elveţia) a fost înfiinţată în 1968 „Asociaţia Internaţională de Educaţie Muzicală Willems”, de către pianistul Jacques Chapui. Scopul său este de a grupa persoanele de toate naţionalităţile şi fără limită de vârstă (profesori de muzică, corpul didactic, educatorii), care exercită (sau doresc să exercite) o activitatea inspirată de idealul principiile, opera pedagogică şi metoda profesorului Édgar Willems, pentru a le

[16] Idem, pp. 13-14.
[17] Carnetele au următoarele titluri: *Les débuts au piano* (Carnet nº 6), *Morceaux très faciles* (Carnet nº 7), *Petits morceaux à quatre mains* (Carnet nº 7 B), *Amusements au clavier* (Carnet nº 7 C), *Douze morceaux faciles* (Carnet nº 8),

permite să se perfecţioneze, să aibă schimburi de experienţă, să cunoască posibilităţile de punere în practica pedagogică şi didactică noutăţile, de a se cunoaşte şi de a cultiva legături amicale. Consiliul de conducere al societăţii are ca sarcină difuzarea operei lui Édgar Willems şi organizarea unor activităţi de formare şi de perfecţionare, care se situează pe trei nivele progresive, permiţând obţinerea: certificatului de iniţiere muzicală Willems, a diplomei pedagogice de educaţie muzicală Willems şi a diplomei profesionale didactice.

Anexa

Exemple de cântece din caietele elaborate de E. Willems:


1 Chansons à deux notes
On balance, en cadence, On balance doucement.
Hé, hé! (seconde mineure et majeure)
E.W.
Hé, hé! j'ai cas-sé Le bras de ma p'tit' pou-pée
Sur FA-Mi♭: { Ha, ha! t'en fais pas, On la raccommodera.
Les deux clo-ches son-ne-ront.
Ding, din, don!
Ding, don, Ding-din-don,
Pierrot (aussi le pied, etc)
E.W.
Pier-rot, il fait beau, Nous pou-vons al-ler dans l'eau.
2 Chansons à trois notes - Il neige
Il nei-ge, il nei-ge, Il nei-ge sur les toits, Il nei-ge sur pa-pa, ma-man, Et
puis, sur toi et moi.
E.W.
Petit Noël serbe
3 Le Glas
Pas si fort, qui qu'est mort ? C'est l'cu-ré de Saint Vic-tor. A lais-sé un louis d'or
Pour nip-per la Vier-ge en or. N'a lais-sé qu'un é-cu Pour nip-per le p'tit Jé-sus.


13 Chansons à cinq notes
La Perdrix
Continuation pour l'octave
L.W.
Do-si-la, La voi-là, si-la-sol, dans son vol,
La-sol-fa, près du bois, mi-ré-do, au bord de l'eau
Ch. moderne
Do-ré-mi, La per-drix, Mi-fa-sol, Prend son vol, Fa-mi-ré, Dans un pré, Mi-ré-do, au bord de l'eau.
14 Le Gai Pinson (aussi: Bonjour papa, c'est aujourd'hui ta fête)
adapt. moderne
Le gai Pin-son sait-il chanter les no-tes: Mi-mi-mi-sol, qui sont dans ma chan-son.
2e strophe
Le rossignol sait bien plus
de trois notes:
Mi-mi-mi-sol,
mi-do-do-ré-ré-do.
15 J'ai du bon Tabac (version suisse)
Fine
J'ai du bon ta-bac dans ma ta-ba-tiè-re, J'ai du bon ta-bac, tu n'en au-ras pas.
D.C.
J'en ai du frais et du non râ-pé, Mais, il n'est pas pour ton vi-lain nez!
16 Fais dodo, Colin
Fais do-do, co-lin, mon p'tit frè-re, Fais do-do, tu au-ras du lo-lo. Ma-man est en
haut, qui fait du gâ-teau, Pa-pa est en bas, qui fait du cho-co-lat.
Aussi:
En bateau, ma mie, ma mie,
En bateau, ma mie sur l'eau.

32 Motif (exemple de jeu à cinq notes au clavier ; à inventer)

E. W.



33 Berceuse (Auvergne)





(1) Plusieurs petites chansons ont été empruntées au livre "La Préparation musicale des Tout-petits" de E. Willems (Ed. P. et M. Foetisch, Lausanne) et à la brochure "L'Education musicale nouvelle" de E.W. (s'adresser à "Pro Musica" Rue des Ecoles, 3 - 1700 Fribourg.

Septièmes mineures

1

Maman les p'tits Bateaux



Oh! belles Dames



Ma Normandie



Tierce descendante

4 Ou-ou!



5 Clic-clac!



6 Coucou!



1. 8. Teste de autoevaluare

Testul 1

Răspundeţi la următoarele întrebări:

1. Enunţaţi trei obiective ale educaţiei muzicale, conform concepţiei lui É. Willems.
2. Descrieţi traseul pe care trebuie să îl urmeze procesul educaţiei muzicale concepţiei lui É. Willems.
3. Enumeraţi câteva exerciţii de audiţie muzicală practicate de É. Willems.
4. Cum reprezintă É. Willems ritmul, în scris, într-o primă etapă a educaţiei muzicale?
5. Enumeraţi câteva exerciţii ritmice practicate de É. Willems.

Testul 2

Enumeraţi obiectele sonore utilizate în metoda Willems pentru exercițiile destinate audiției muzicale. Precizați pe care dintre acestea le-aţi folosi pentru realizarea exerciţiilor de recunoaştere şi descrieţi modul de realizare a două exerciţii, unul pentru grupe de preşcolari, celălalt pentru şcolari mici.

Testul 3

Elaboraţi trei exerciţii pentru educaţie ritmică inspirate de metoda de educaţie muzicală elaborată de Edgar Willems.

1. 9. Comentarii şi răspunsuri la testele de autoevaluare

Testul 1

1. Obiective ale educaţiei muzicale conform concepţiei lui Willems

- copiii să iubească muzica şi să îşi dezvolte toate capacităţile, să fie deschişi spre manifestările diverselor epoci şi culturi;
- educaţia muzicală trebuie să contribuie la dezvoltarea armonioasă a tuturor facultăţilor individului, mai ales a celor intuitive şi creative;
- educaţia muzicală trebuie să se adreseze tuturor tipurilor de elevi şi să contribuie la integrarea socială a acestora prin munca în grup.

2. În lucrările sale pedagogice E. Willems arată că traseul pe care trebuie să îl urmeze educaţia muzicală este de la cântec şi joc spre distingerea treptată a diverselor elemente de limbaj muzical, spre scrierea muzicală şi solfegiere. Pedagogul elveţian arată că solfegiul este plasat pe ultimul loc deoarece el nu reprezintă decât transcrierea, reprezentarea simbolică a unui fapt trăit. De aceea, învăţarea scris-cititului muzical nu trebuie să se limiteze la o descifrare mecanică a unui text muzical ci să faciliteze apropierea elevului de muzică şi de ceea acesta exprimă.

3. Exerciţii de audiţie muzicală:

- sesizarea mişcării sonore, a sensului pantei melodice;
- exerciţii de cântare în sens ascendent şi descendent, însoţite de mişcarea mâinii;
- reprezentarea grafică a mersului melodic;
- sesizarea diferenţelor între grav şi înalt;
- exerciţii de ascultare şi recunoaştere a diferitelor obiecte sonore şi de clasificarea a lor în funcţie de înălţimea crezută.

4. Într-o primă etapă a educaţiei muzicale E. Willems reprezintă ritmul, în scris, cu ajutorul segmentelor de dreaptă având dimensiuni proporţionale cu duratele reprezentate. Ulterior acestea sunt însoţite de semnul grafic al duratei pe care o reprezintă.

5. Exerciții ritmice:
a. **Cântece însoțite de mișcare**:
- Cântece de leagăn, pentru mişcarea laterală a legănatului (unei păpuşi).
- „Săltăreţe” pentru salturi cu picioarele alăturate,
- Balansarea braţelor
- Bătăi din palme
- Mişcarea de sus în jos a braţelor
- Balansarea întregului corp

b. Exemple de **exerciţii cu bastonaşe**:
- numărul bătăilor – profesorul spune un număr, de exemplu, „trei!”, iar copiii numără cu vocea şi simultan realizează bătăile;
- baterea ritmului unor cântece;
- baterea ritmului unor cântece cu bastonaşe, simultan cu mersul;
- baterea timpului;
- baterea timpului accentuat;
- baterea diviziunilor şi subdiviziunilor timpului.

c. Bătăile (loviturile cu mâinile pe masă, pe o parte a corpului sau pe podea)
9. bătaia individuală a unor ritmuri însoţite de onomatopee, reluate apoi de grupă;
10. profesorul execută cu pumnul lovituri rapide, iar copiii trebuie să determine rapid numărul acestora;
11. bătăi alternative cu mâinile, numărând „un-doi, un-doi!” (este de ajutor pentru cei mici dacă se bate spunând, mai întâi, „stânga-dreapta!); se trece la „un-doi-trei!”, bătând „un” cu o mână şi restul cu cealaltă; la fel, pentru „un-doi-trei-patru!”
12. bătăi pentru contratimp - prima lovitură alături de masă, a doua pe masă;
13. bătăi pentru recunoaşterea timpului tare - bătăi în suite regulate cu accente din doi în doi, tot la al treilea sau al patrulea timp, copiii trebuie sesizeze care sunt aceştia;
14. bătăi pentru sesizarea regularităţii sau iregularităţii loviturilor accentuate;
15. bătăi pentru introducerea în poliritmie – baterea simultană a unor ritmuri diferite de două grupe de copii, apoi acelaşi lucru, dar suprapunând cu un cântec; baterea unor ritmuri diferite cu mâinile etc
16. bătăi pentru durate lungi şi scurte, sunete puternice şi uşoare, mişcări accelerate sau rărite, cu *crescendo* sau *decrescendo,* bătăi rapide sau lente.

d. Marşul – simplu (efectuat pe muzica interpretată la pian de profesor) sau însoţit de cântec şi baterea ritmului acestuia

e. Improvizaţia:
- găsirea pasului potrivit pentru a însoţi un anumit fragment muzical (marş, salt, alergare);
- acompanierea unor onomatopee, în mod spontan, fără a reflecta la aceasta;
- bătăi din palme pe un anumit ritm, însoţite de mers şi improvizarea unei melodii;
- inventarea unor ritmuri libere şi redarea lor pe diferite instrumente;
- improvizaţii ritmice cu diferite timbre, sub formă de întrebare şi răspuns;
- exerciţii similare pe ritmuri măsurate: se bate măsura, apoi se improvizează;
- un elev bate un ritm măsurat mergând, apoi toată lumea îl preia; educatorul poate acompania, la chitară, de exemplu, cântând alte ritmuri.

Testul nr. 2
Se vor enumera cel puţin şase obiecte. Exerciţiile vor fi descrise în detaliu.

Testul nr. 3
Se va preciza tipul de colectiv cu care se lucrează şi nivelul de pregătire. Unul dintre exerciţii se va baza pe improvizaţie. Pot fi descrise şi exerciţii care folosesc instrumente muzicale de percuţie.

1. 10. Lucrare de verificare nr. 1

Selectaţi câte un exemplu din folclorul copiilor care să poată fi folosit pentru învăţarea următoarelor intervale muzicale: prima, secunda mare, terţa mică, cvarta perfectă, cvinta perfectă. Descrieţi modul în care se pot integra aceste exemple în activitatea din etapa prenotaţiei, pe de o parte, şi în activităţi la clasa a V-a, pe de altă parte, valorificând ideile pedagogului Edgar Willems.

Bibliografie:

Ionescu, Nelu, *Luci soare, luci. Din folclorul copiilor*, Editura Muzicală, Bucureşti, 1981
Moisescu, Titus, *Cărticica mea,* Editura Muzicală, Bucureşti, 1967
Toma Zoicaș, Ligia, *Pedagogia muzicii și valorile folclorului*, Editura Muzicală, București, 1987

INSTRUCŢIUNI

- Pentru a putea realiza lucrarea de verificare lucrarea de este necesară aprofundarea Unităţii de învăţare nr. 1.
- Lucrarea va fi expediată corectare şi evaluare la adresa de e-mai precizată la începutul cursului.

Pe prima pagină a lucrării se vor preciza următoarele:

- denumirea cursului;
- numele cursantului şi anul de studiu

1. 11. Rezumatul unităţii de învăţare

Unitatea de curs oferă informaţii asupra contribuţiei lui E. Willems la conturarea unei perspective noi asupra educaţiei muzicale. Sunt prezentate şi analizate exerciţiile ce vizează audiţia şi dezvoltarea auzului, ritmul, melodia şi intervalele muzicale, modalităţile de abordare a scris-cititului muzical. Se insistă asupra necesităţii de a ţine cont de experienţa lui E. Willems şi de a integra în activitatea proprie acele elemente care corespund noului curriculum.

1. 12. Bibliografie minimală

Csire, Iosif, *Educaţia muzicală din perspectiva creativităţii*, Universitatea Naţională de Muzică, Bucureşti, 1998
Munteanu, Gabriela, *De la didactica muzicală la educaţia muzicală*, Editura Fundaţiei „România de Mâine”, Bucureşti, 1997

Unitatea de învăţare nr. 2

Metoda Suzuki - „Metoda limbii materne”

Cuprins

2. 1. Obiectivele unităţii de învăţare nr. 7

După ce vor studia această unitate, cursanţii vor putea să:

- sesizeze specificul metodei de educaţie muzicală concepută de S. Suzuki;
- analizeze ideile ce stau la baza concepţiei lui S. Suzuki;
- comenteze ideile lui S. Suzuki referitoare la rolul părinţilor în realizarea educaţiei muzicale;
- să identifice posibilităţi de adaptare a unor elemente din metoda Suzuki în şcoala românească;

LECŢIA 5

2. 2. Metoda Suzuki. Obiective. Principii

Shinichi Suzuki. Date biografice

- Shinichi Suzuki s-a năsut la Nagoya în 1898;
- a urmat o şcoală comercială, dar a studiat şi vioara;
- şi-a desăvârşit pregătire muzicală la Berlin;
- întors în Japonia a început să predea vioara, iar în 1945 a fondat prima şcoală, la Matsumo;
- metoda s-a răspândit în Europa şi America;
- Suzuki a murit în 16 ianuarie 1998.

2. 2. 1. Scurt istoric al metodei

Shinichi Suzuki s-a născut într-o familie înstărită, tatăl său fiind descendentul unei familii de samurai, care poseda o fabrică de *shamisen* (lăută japoneză cu gâtul lung). Trăind în epoca împăratului Mutsuhito, o perioadă a orientărilor progresiste, care a deschis Japonia schimburilor cu civilizaţia europeană, tatăl său s-a adaptat acestor schimbări şi a deschis apoi o fabrică de viori europene, a cărei producţie a ajuns la 66 000 viori pe an. Cu toate acestea,

în copilărie, micul Suzuki a început studiul viorii pe ascuns, căci studiul şi interpretarea muzicii erau considerate ocupaţii pentru oamenii săraci, nepotrivite pentru clasa căreia aparţinea Suzuki. Este şi motivul pentru care tânărul Shinichi a fost trimis la şcoala comercială, pentru a-şi ajuta apoi tatăl la afaceri, dar a continuat studiul viorii. Mai târziu, a avut şansa de a studia vioara la Berlin, datorită unui unchi (faimos maestru Zen, unul dintre ultimii descendenţi Shogun), care l-a însoţit în Europa, tocmai pentru a-l ajuta să îşi împlinească visul din copilărie. Cu această ocazie a avut şansa de a cunoaşte mari personalităţi europene ale timpului, artişti, literaţi, dar şi oameni de ştiinţă, printre care Albert Einstein, cu care a fost prieten.

După ce a încercat să devină violonist şi a însuşit un preţios bagaj muzical şi după ce a aprofundat cunoştinţele asupra culturii europene Suzuki s-a întors în Japonia cu dorinţa face din muzică un limbaj la îndemâna tuturor. Activitatea sa didactică a început în Japonia, în 1929, iar primul său elev a fost faimosul violonist Toshyo Eto. În scurt timp, metoda s-a a început să dea rezultate astfel că, în 1932, a organizat primul concert al copiilor, cu 30 de elevi. Prima şcoală a fost fondată însă abia în 1945, la Matsumo, cu cinci elevi şi o singură vioară. Cinci ani mai târziu, aplicarea metodei sale era în aşa măsură răspândită încât, pentru a nu scădea calitatea, Suzuki a instituit un centru de pentru instruirea formatorilor. În 1952, numărul elevilor urcase la 152 şi Suzuki începea să devină faimos.

Numeroase turnee prin Europa şi America au făcut ca metoda să atragă interesul lumii muzicale asupra acestei noi modalităţi de instruire instrumentală. Metoda s-a răspândit în lumea întreagă, existând nenumărate şcoli în care aceasta se aplică.

2. 2. 2. Obiective. Principii

Metoda Suzuki se bazează pe textele maestrului S. Suzuki, care a fost primul ce a aplicat în didactica viorii metoda pe care a numit-o „a limbii materne". Această metodă s-a răspândit în lumea întreagă pentru învăţământul viorii, a pianului, violoncelului, harpei, chitarei, flautului de către copii de trei sau patru ani, uneori chiar mai mici.

Metoda s-a dezvoltat pornind de la întrebarea pe care şi-a pus-o Shinchi Suzuki: „De ce fiecare copil învaţă să vorbească şi stăpâneşte limba sa maternă?" Violonistul japonez a ajuns la concluzia că există o metodă de învăţare a limbii materne, că aceleaşi condiţii de învăţare se regăsesc în întreaga lume. Începând de la naşterea sa, copilul este scăldat în această limbă, chiar şi atunci când nu înţelege nimic. Peste tot, părinţii vorbesc noului-născut şi în acest fel îi dovedesc dragostea şi atenţia lor. Fiecare tentativă a copilului este încurajată. Începând de la primul sunet scos de copil, părinţii reacţionează şi copilul primeşte atenţie. Se exersează în fiecare zi şi nu trece o zi în care copilul să nu audă limba sa maternă. După puţin timp, copilul încearcă să vorbească. La început, nu face decât să repete nişte cuvinte. Doar după o anumită vreme, copilul descoperă că anumite sunete au o semnificaţie. În baia lingvistică zilnică, copilul învaţă să înţeleagă limba şi mai apoi să o folosească. Greşelile sunt corectate până se atinge perfecţiunea. Un copil care face o greşeală de pronunţie sau foloseşte greşit un cuvânt este corectat imediat. În lumea întreagă, se găsesc părinţi care repetă cuvântul bun, dacă un copil a pronunţat greşit un cuvânt. Părinţii nu îl pedepsesc, ci îi dau doar exemplul bun. Părinţii perseverează până la momentul când copilul nu mai face greşeli. În acest fel, un copil care iniţial nu înţelege un cuvânt învaţă să înţeleagă limba sa, învaţă noi

cuvinte în fiecare zi. Când un copil cunoaşte zece cuvinte, are nevoie de mai multe zile pentru a învăţa alte zece. Un copil care cunoaşte o mie de cuvinte va avea nevoie de câteva minute pentru a învăţa alte zece, fără prea mult efort. Acest sistem este dezvoltarea talentului.

Aşadar, fără să fie conştientă, fiecare familie parcurge fazele aceluiaşi proces, care poate fi schematizat în felul următor:

1. Toţi copiii „se scaldă” de la naşterea lor în limba maternă, cu care se familiarizează cu mult înainte de a începe să vorbească.
2. Părinţii îi învaţă pe copii lor să producă primele sunete, încurajându-i cu ajutorul repetării constante.
3. De câte ori copilul vorbeşte, părinţii reacţionează, arătându-şi bucuria, entuziasmul şi încurajându-i.
4. Un progres natural se obţine cu preţul exerciţiului cotidian.
5. Este mai uşor să pronunţi şi să îţi aduci aminte fiecare cuvânt nou şi copilul este fericit de noua capacitate de expresie şi de comunicare.

Suzuki a aplicat principiile „învăţării limbii materne” la învăţarea unui instrument muzical, fiind convins că toţi copii se nasc cu un enorm potenţial de talent şi capacităţile fiecăruia sunt totdeauna susceptibile de a se îmbunătăţi. Datoria fiecărui părinte şi învăţător este deci de a face ca potenţialul fiecărui copil să nu fie lăsat să se piardă. Suzuki s-a interesat de educaţie în întregul ei şi metoda sa se poate aplica tuturor aspectelor învăţăturii. El era convins însă că muzica posedă calităţi particulare, care favorizează dezvoltarea sensibilităţii.

Din principiile „învăţării limbii materne” derivă fundamentele metodei Suzuki:

- participarea, cel puţin a unui părinte, care colaborează strâns cu cel ce predă instrumentul;
- debutul precoce al învăţării;
- asigurarea unei atmosfere muzicale în care să trăiască copilul;
- importanţa exerciţiului zilnic, care aduce progrese constante permiţând înfruntarea dificultăţilor una după alta;
- importanţa comportamentului părinţilor şi a profesorului care trebuie să dovedească gentileţe, răbdare, şi să încurajeze copilul cât mai mult posibil printr-o atitudine bazată pe dragoste şi respect;
- se caută cel mai bun profesor posibil.

Încercând să evidenţieze avantajele Metodei Suzuki, adepţii acesteia le prezintă comparativ:

Metoda tradiţională	Metoda Suzuki
1. selecţia copiilor în funcţie de talent	1. dezvoltarea talentului care există deja
2. debut, în general, în jurul vârstei de opt-nouă ani	2 . debut la vârsta de trei-patru ani
3. nu prevede participarea familiei	3. pune familia în centrul procesului
4. cere copilului să cânte mai întâi, şi apoi, eventual, să asculte	4. cere copilului să asculte mai întâi şi apoi să cânte
5. îl face să citească înainte de a cânta	5. îl face să cânte înainte de a citi
6. are drept obiectiv instruirea muzicală	6. are drept obiectiv educarea copilului
7. pune accent pe rezultatele obţinute	7. pune accent pe felul în care au fost obţinute rezultatele

Această metodă folosită pentru învăţarea limbii materne este uşor de adaptat pentru ucenicia oricărui talent. Dacă începem devreme cursurile de muzică, dacă exersăm în fiecare zi şi dacă greşelile sunt corectate într-o manieră constructivă, dacă dăm cel mai bun exemplu posibil şi dacă îl înconjurăm pe copil cu cea mai bună muzică posibilă, în cele mai bune interpretări posibile, talentul muzical se va dezvolta. Copiii care învaţă cu metoda Suzuki nu sunt copii-minune, nu mai mult decât alţi copii. Ei sunt doar stimulaţi să îşi dezvolte talentul. Fără a neglija diferenţele înnăscute, metoda Suzuki porneşte de la faptul că talentul poate fi dezvoltat. Copiii nu sunt selecţionaţi. Se aşteaptă de la părinţi o participare activă şi implicarea în procesul dezvoltării copiilor lor.

Deşi mulţi elevi Suzuki au devenit muzicieni profesionişti, scopul principal nu este de a forma asemenea muzicieni. Scopul este de a folosi muzica pentru a ajuta copiii să devină personalităţi sensibile şi agreabile.

S. Suzuki a dezvoltat un curs pentru profesori, bazat pe conceptul limbii materne. Acest curs este predat în mai multe ţări şi finalitatea o reprezintă obţinerea diplomei de *Profesor pentru Metoda Suzuki* (pentru a se face diferenţa între aceştia şi cei care folosesc caietele Suzuki fără a fi urmat cursurile speciale).

2. 2. 3. Rolul părinţilor şi vârsta elevilor

Vârsta copiilor cu care se începe educaţia muzicală este foarte importantă, căci de aceasta depinde parcursul ce va fi urmat. Vârsta elevilor care vor să se dezvolte după metoda Suzuki este cuprinsă între 3 şi 5 ani (vârsta preşcolară), iar prezenţa părinţilor este un aspect fundamental, pentru că metoda de învăţare este imitativă. Parcursul didactic începe cu ritmica instrumentală: în această lecţie copiii şi părinţii învaţă melodii, ritmuri, exerciţii de motricitate şi mobilitate fină, stabilind o strategie a muncii în comun, care va servi când după circa trei luni, când vor începe studiul instrumental. Apoi, pe lângă alte lecţii de instrument individuale, elevi vor participa la activităţi comune, la lecţii de grup, orchestră, practică, concerte, care fac parte integrantă din procesul de învăţământ.

De la 6 la 10 ani (vârsta şcolară mică), copilul îşi va câştiga treptat autonomia în confruntările cu adultul, va deveni conştient de sine ca individ independent, manifestându-şi capacitatea de a raţiona asupra conceptelor abstracte. Atunci se introduce cititul şi scrisul muzical, se studiază clasicii (Curci, Kayser, Sitt, Kreutzer etc.). Rolul părinţilor se schimbă: dacă la început erau parte a educaţiei muzicale a copiilor, acum rolul lor este mai ales de susţinere.

Pe la vârsta de 11 la 13 ani elevul este în măsură să se decidă dacă va urma în continuare nivelul profesional sau va rămâne la cel de amator. Părintele este în fine eliberat de sarcina sa dificilă, băiatul (nu copilul) este în stare să înţeleagă mesajul pe care pedagogul îl oferă în fiecare lecţie şi să dea o interpretarea personală interpretărilor (vârstele acestor trei etape sunt orientative, căci fiecare are ritmul personal de dezvoltare). În cursul studiilor cu metoda Suzuki, nu sunt prevăzute doar lecţii *à tre* (elev – părinte - profesor), ci şi *à due,* ca în pedagogia tradiţională. Sarcina educatorilor, fie ei părinţi sau profesori, este să îl ajute pe copil în această creştere.

Metoda Suzuki este una dintre metodele instrumentale pentru copii de la 3 la 13 ani. Idealul pedagogului japonez Shinichi Suzuki era să facă astfel încât cât mai mulţi copii din

toată lumea să poată dialoga, cântând împreună un repertoriu comun aparţinând tradiţiei muzicale europene şi în particular germane (prin intermediul căreia Suzuki şi-a desăvârşit formarea sa violonistică).

În al doilea rând, pentru a dezvolta capacitatea instrumentală a unui copil, Suzuki încearcă nu doar să creeze un ambient muzical adecvat, ci şi să îi ofere un bun profesor; graţie abilităţii (priceperii), experienţei şi sensibilităţii învăţătorului, metoda va fi adecvată exigenţelor elevului şi nu invers. Maestrul Sven, preşedintele asociaţiei suedeze Suzuki spune că adevărata metodă Suzuki nu este cea pe care o citim în cărţi, ci cea trăită zilnic prin elevi, părinţi şi învăţători; este o metodă vie, în continuă transformare care se adaptează la diverse exigenţe culturale.

2. 3. Teste de autoevaluare

Test 1

Răspundeţi la următoarele întrebări:

1. Care sunt principiile pe care se bazează metoda Suzuki?
2. Descrieţi rolul părinţilor în cadrul Metodei Suzuki.

Test 2

Realizaţi o comparaţie între metoda tradiţională de învăţare a instrumentului şi Metoda Suzuki (minimum o jumătate de pagină).

2. 4. Comentarii şi răspunsuri la testele de autoevaluare

Test 1

Principiile pe care se bazează metoda Suzuki derivă din principiile „învăţării limbii materne" şi sunt următoarele:

- participarea, cel puţin a unui părinte, care colaborează strâns cu cel ce predă instrumentul;
- debutul precoce al învăţării;
- asigurarea unei atmosfere muzicale în care să trăiască copilul;
- importanţa exerciţiului zilnic, care aduce progrese constante permiţând înfruntarea dificultăţilor una după alta;
- importanţa comportamentului părinţilor şi a profesorului care trebuie să dovedească gentileţe, răbdare, şi să încurajeze copilul cât mai mult posibil printr-o atitudine bazată pe dragoste şi respect;
- se caută cel mai bun profesor posibil.

2. Părinţii au un rol fundamental în educaţia muzicală a copiilor deoarece metoda are un caracter imitativ. În primul rând, părinte se îngrijeşte să găsească cel mai bun profesor. În prima perioadă de educaţie, când copilul se află la vârsta preşcolară, părintele participă la lecţii şi învaţă împreună cu copilul exerciţiile de ritmică instrumentală. Părintele apreciază fiecare execuţie a copilului, îl încurajează permanent, îl stimulează să exerseze zilnic, inclusiv prin exemplul propriu. Asigură un mediu adecvat dezvoltării copilului şi se îngrijeşte ca acesta să trăiască într-o atmosferă muzicală.

Test 2

Pentru a redacta răspunsul la testul 2 vă puteţi ajuta de tabelul inserat în subcapitolul 2.2.2., care pune în paralel cele două metode.

2. 5. Lucrare de verificare nr. 2

Prezentaţi argumente pro şi contra introducerii Metodei Suzuki în şcoala românească.
Prezentaţi minimum trei argumente pentru fiecare categorie.

2. 6. Rezumatul unităţii de învăţare

Unitatea de curs prezintă elementele caracteristice ale metodei de educaţie instrumentală elaborată de S. Suzuki. Se insistă asupra deosebirilor faţă de sistemul tradiţional de învăţare a instrumentului, asupra rezultatelor remarcabile obţinute şi asupra răspândirii pe care a cunoscut-o metoda.

2. 7. Bibliografie minimală

- Csire, Iosif, *Educaţia muzicală din perspectiva creativităţii*, Universitatea Naţională de Muzică, Bucureşti, 1998.
- Munteanu, Gabriela, *De la didactica muzicală la educaţia muzicală*, Editura Fundaţiei „România de Mâine", Bucureşti, 1997.
- Müller Mariana, *Perspectiva reformatoare în metodica predării muzicii*, Editura Aegis, Timişoara, 2006, pp.104-106.

Unitatea de învăţare nr. 3

Educaţia muzicală în concepţia lui Kodály Zoltán

Cuprins

3. 1. Obiectivele unităţii de învăţare nr. 3

După ce vor studia această unitate, cursanţii vor putea să:

- sesizeze specificul concepţiei lui Kodály Zoltán în privinţa educaţiei muzicale;
- sesizeze similitudini ale conceptului Kodály Zoltán cu alte concepţii pedagogice din secolul al XX-lea;
- comenteze modul de învăţare a sunetelor şi duratelor muzicale;
- formuleze argumente pro şi contra folosirii fonomimiei;
- să identifice metode, procedee şi mijloace didactice ce pot fi integrate în activitatea didactică personală;
- să elaboreze secvenţe de activitate ce valorifică ideile lui Kodály Zoltán, folosind exemple din folclorul muzical românesc.

LECŢIA 6

3. 2. Scurt istoric al metodei

Kodály Zoltán (1882-1967) - Date biografice

- Kodály Zoltán s-a născut la 16 decembrie 1882, la Kecskemét.
- Educaţia muzicală a început în familie - tatăl era violonist, iar mama pianistă; familia organiza cu regularitate întâlniri cu prietenii pentru a cânta muzică de cameră.
- A învăţat să cânte la pian, violă şi violoncel; la vârsta de şaisprezece ani a compus o misă.
- A studiat compoziţia la Academia de Muzică din Budapesta unde l-a întâlnit pe Béla Bartók, cu care a legat o strânsă prietenie. Din 1906, au făcut împreună culegeri de folclor în Ungaria, apoi în România.
- Începând din 1907, şi-a completat pregătirea, la Bayreuth, apoi la Paris, unde a studiat cu Ch. Widor şi l-a întâlnit pe Cl. Debussy.
- Din 1919 a fost profesor de compoziţie la Academia de Muzică „Franz Liszt" din Budapesta, până în 1940 când s-a dedicat muncii de cercetare la Academia de Ştiinţe, pentru a pregăti publicarea ştiinţifică şi sistematică a muzicii populare ungare
- În 1923, cu ocazia celebrării a 500 de ani de la unirea celor două părţi al capitalei ungare - Buda şi Pesta - a compus una dintre cele mai importante lucrări ale sale: *Psalmus Hungaricus*, care a avut mare succes în Ungaria, dar şi în Europa şi S.U.A.
- În 1925 a avut loc un concert cu lucrări scrise de Kodály pentru copii, ocazie cu care a fost pusă în evidenţă măiestria sa în domeniul polifoniei.
- Activităţile multiple de compozitor, profesor, folclorist, muzicolog şi jurnalist l-au făcut figura dominantă a vieţii muzicale ungare a secolului XX.
- A murit la 6 martie 1967, la Budapesta;
- Creaţia sa este dominată de lucrările corale, cele mai importante prin cantitate, calitate şi diversitate; a utilizat cântece populare maghiare.
- Lucrări instrumentale: *Suita de operă „Háry János", Dansurile din Galánta*, *Dansurile din Marosszék*, *Simfonia în Do*, *Sonata pentru violoncel solo* etc.

Compozitor, etnomuzicolog, pedagog maghiar, Kodály Zoltán şi-a legat numele de educaţia muzicală din Ungaria, contribuind prin ideile sale reformatoare la constituirea unei metode de educaţie muzicală care îi poartă astăzi numele şi este aplicată în numeroase ţări din lume. Deşi se vorbeşte, de obicei, despre „Metoda Kodály", se atrage totuşi atenţia asupra faptului că muzicianul maghiar a enunţat mai degrabă principii, pe baza cărora discipolii săi au elaborat şi dezvoltat o metodă completă de predare, au stabilit tehnici şi procedee, au indicat mijloace didactice şi modalităţi concrete de lucru cu copiii. Prin urmare, mai corectă şi mai conformă cu realitatea ar fi sintagma „conceptul Kodály".

Dezvoltarea „conceptului Kodály" îşi are rădăcina în preocuparea tânărului muzician pentru folclorul maghiar, concretizată în editarea volumului *20 de cântece populare maghiare* (1906), precum şi în dorinţa de a contribui la alfabetizarea muzicală a copiilor maghiari. „Să luptăm contra analfabetismului muzical şi contra muzicii de prost gust" şi „Să căutăm noi căi, dacă vrem ca muzica să ajungă bunul tuturor, nu numai a unor privilegiaţi"[18] sunt două dintre îndemnurile sale, care au devenit devize ale unei generaţii de muzicieni, angajaţi împreună cu Kodály în ampla acţiune de reformare a educaţiei muzicale din şcoala de cultură generală.

Această acţiune a parcurs mai multe etape. Timp de două decenii, între 1925-1943, Kodály a fost preocupat de selectarea materialului muzical şi de schimbarea concepţiei asupra educaţiei muzicale, mai ales a celor care aveau puterea de decizie. Compozitorii tineri,

[18] Kodály Zoltán, cf. Ileana Szenik, *Sistemul de educaţie muzicală Kodály,* în vol. *Contribuţii la educaţia muzicală preşcolară*, Lucrările Simpozionului „Educaţia muzicală în etapa de prenotaţiei", litografiat, Conservatorul „G. Dima", Cluj, 1969, p. 131.

formaţi de Kodály – Adám Jenö, Bárdos Lajos, Vásárhely Zoltán, Kerényi György – au fost implicaţi în această acţiune, contribuind la întocmirea de colecţii cu cântece populare maghiare şi cântece ale altor popoare, colecţii cu melodii accesibile din literatura muzicală universală, adecvate uzului şcolar. Colecţia tipărită în 1943, *Iskolai énekgyüjtemény,* a fost acceptată ca manual unic pentru şcolile elementare. Cântecele populare au constituit, prin urmare, baza educaţiei muzicale, această opţiune fiind în concordanţă cu principiul conform căruia educaţia trebuie începută pornind de la copii, de la ceea ce este specific acestora. Manualul a cuprins cântece de copii, cântece populare maghiare şi ale altor popoare, al căror rol era de a forma limbajul muzical al copiilor printr-un material muzical valoros.

Asigurarea materialului muzical necesar educaţiei a permis apoi perfecţionarea metodei de predare. Kodály nu a scris nici o lucrare metodică, dar a contribuit la perfecţionarea metodei prin îndrumări şi compunerea unor lucrări cu caracter didactic. Prima lucrare a fost tipărită în 1943 de Adám Jenö, cu titlul *Módszeres énekoktatás a relatív szolmizáció alapján* [Metoda predării muzicii pe baza solmizaţiei relative]. În următorii ani (1944-1945), a fost editată o nouă colecţie cu scop didactic, sub titlul *Caietele Sol-Mi*, precum şi manualele pentru clasele I-VIII, la care Adám Jenö este coautor. Ulterior, în urma aplicării metodei în şcolile maghiare, metoda a fost perfecţionată, fiind elaborate noi lucrări de Szöny Erzsébet, Perény László şi alţii.

Ideile referitoare la o educaţie muzicală generalizată, la alfabetizarea muzicală a copiilor maghiari, susţinute de Kodály în diferite împrejurări, au fost îmbrăţişate şi de alţi muzicieni şi oameni de cultură ai vremii, care au înţeles pledoaria compozitorului pentru o şcoală al cărei fundament să fie „*sol-mi*" şi nu „*C-dur*", adică sistemul modal al muzicii folclorice şi nu cel tonal-funcţional. Toate acestea au fost sintetizate în 1947 într-un program intitulat „Planul de 100 de ani". Se preconiza ca educaţia muzicală să înceapă în grădiniţă prin dezvoltarea auzului, vocii, memoriei muzicale, alfabetizarea continuând în aşa fel încât copilul să ajungă la faza de a citi muzica la acelaşi nivel la care realizează scris-cititul literar. Pentru aceasta, compozitorul a dublat pedagogul Kodály, scriind cântece pentru coruri de copii, lucrări didactice cuprinzând exerciţii specifice, pledând pentru dezvoltarea creativităţii.

În 1951, a apărut colecţia sa *Corpus Musicae Popularis Hungariae*, care stă la baza sistemului său educaţional şi se adresează tuturor copiilor cuprinşi în sistemul şcolilor de cultură generală. La perfecţionarea metodei, a contribuit apoi şi Bárdos Lajos, discipol al lui Kodály, care a întocmit lucrarea *Hangzatgyakorló* [Exerciţii armonice], apărută în 1954. Exercițiile au rolul de a contribui la dezvoltarea treptată a auzului şi a gândirii armonice-funcţionale, pregătind elevii pentru studiului armoniei.

Aplicarea metodei în şcoală, observaţiile şi modificările operate au generat noi lucrări cu caracter metodic prin care: *A zenei irás-olvasás módszertana* [Metodica notaţiei şi citirii muzicale], editată în 1956, în două volume, de Szöny Erzsébet şi *Az énektanítás pedagogiája* [Pedagogia predării muzicii] de Perényi László (1957)[19].

[19] Idem, p. 133.

3. 3. „Metoda Kodály" – elemente caracteristice

„Metoda Kodály" este răspândită astăzi în multe ţări din lume, numeroşi pedagogi sesizând importanţa ideilor formulate de compozitorul maghiar în secolul trecut şi faptul că principiile sale pot fi adaptate şi pentru educaţia muzicală a copiilor din alte ţări. De fapt, aşa cum precizam mai sus, majoritatea celor care au studiat aportul lui Kodály în domeniul pedagogiei muzicale apreciază că este mai corect să vorbim despre un „concept" şi nu despre o metodă, căci Kodály nu a scris nici o lucrare de pedagogie. Exerciţiile şi cântecele scrise în scop didactic, prefeţe şi texte ale unor conferinţe sunt cele care cuprind esenţa concepţiei compozitorului care considera că muzica trebuie să aibă un rol prioritar în societate şi în viaţa individului.

Ideile fundamentale ale conceptului Kodály se referă la următoarele aspecte:

- importanţa muzicii pentru formarea generală a omului;
- alegerea materialelor muzicale necesare educaţiei;
- scopul principal al educaţiei muzicale (importanţa cântului coral);
- necesitatea unei educaţii muzicale publice la toate nivelurile şcolare;
- modalitatea de realizare a procesului educativ;
- recurgerea la mijloace didactice specifice.

Pentru Kodály muzica este un element fundamental al formări generale a omului, datorită potenţialului acesteia de a dezvolta şi capacităţi intelectuale, pe lângă cele specific muzicale. Arta sunetelor se adresează deopotrivă sensibilităţii şi intelectului, fiind un limbaj ce foloseşte semnul, ca şi limbajul literar şi cel matematic. Datorită notaţiei, muzica poate fi un bun al întregii comunităţi şi poate fi un liant al membrilor acesteia. De aceea, educaţia muzicală trebuie începută de timpuriu – „cu nouă luni înainte de a se naşte copilul...cu nouă luni înainte de a se naşte mama", afirma Kodály, adăugând şi faptul că amintirile din primii ani de viaţă sunt cele mai durabile.

Materialele muzicale cu care se realizează educaţia trebuie să fie adecvate vârstei elevilor şi să aibă valoare artistică. Creaţia muzicală a fiecărui popor are trăsături specifice (ritmice şi melodice), de aceea, educaţia muzicală trebuie să se bazeze pe limba muzicală maternă.

Scopul principal al educaţiei muzicale trebuie să fie acela de ajuta cât mai multe persoane să se apropie de muzica de calitate, iar calea cea mai simplă o reprezintă cântatul în cor, nu educaţia instrumentală. În acest fel, pot fi educate mii de persoane, căci posedăm cu toţii instrumentul necesar unei asemenea activităţi: vocea. Este instrumentul accesibil tuturor, care permite trăirea experienţei muzicale şi dezvoltarea auzului muzical. Cântatul în cor favorizează integrarea socială şi, totodată, permite trăirea unor emoţii artistice profunde.

Scopul educaţiei muzicale în şcoală trebuie să fie „abolirea analfabetismului muzical", căci aşa cum nu se poate obţine o cultură literară fără a şti să scrii şi să citeşti, la fel nu se poate ajunge la o minimă cultură muzicală fără a cunoaşte notaţia muzicală. Pentru aceasta este însă nevoie de participare activă, intuiţie, creativitate şi evitarea automatismelor. Procesul educativ trebuie să pornească de la simplu spre complex, folosind mereu cunoştinţele acumulate ca bază pentru noi achiziţii. Abstractizarea trebuie să intervină doar după ce elevul a trecut prin experienţa muzicală concretă.

Concepţia lui Kodály valorifică mijloace didactice prezente în educaţia muzicală de-a lungul timpului, începând cu Guido d'Arezzo (chironomia şi solmizaţia), John Curwen (*sistemul Tonic-Sol-Fa,* fonomimia), Émil Chêvé (notaţia ritmico-literală), Émil Jaques-Dalcroze (mişcarea), Carl Orff (instrumentul) ş.a.

Metoda solmizaţiei relative îşi are rădăcinile în principiile metodei „*Tonika-dő*", formulate în 1897 de Agnes Hundoegger şi prezentate în Ungaria de Fritz Jöde, la un curs din anul 1938. La rândul ei, această metodă îşi află originea în sistemul hexacordic al lui Guido d'Arezzo (*Micrologus de disciplina artis musicae*), continuat de sistemul cifrat al lui Rousseau şi Chevé (*Disertation sur la musique moderne*, 1793)[20]. Se adaugă la acestea „tonica mobilă" a lui Johann Weber şi sistemul silabic al lui J. Curwen[21]. Toate acestea au fost însă adaptate la specificul educaţiei din şcolile maghiare şi în funcţie de caracteristicile muzicii populare maghiare ce stă la baza sistemului.

Conceptul de educaţie muzicală Kodály îşi propune:

- să aşeze **cântecul popular** în centrul educaţiei muzicale;
- să folosească **solmizaţia relativă**, pornind de la structuri modale prepentatonice;
- să se ajute în faza incipientă a instruirii de **fonomimie**.

Metoda se adresează tuturor copiilor, indiferent de aptitudinile lor muzicale şi are ca punct de plecare copilăria elevului, când se implantează lent, în forme aparent inconştiente, elemente specifice ce vor deveni temeliile viitoarelor capacităţi. Se bazează pe limba maternă vorbită şi scandată, pe cântecul pentatonic de sorginte populară, pe mişcările naturale ale copilului. Melodiile propuse copiilor trebuie să le fie familiare, să corespundă mentalităţii lor şi să aibă valoare artistică.

Se lucrează cu grupe de 10-12 copii, dar în funcţie de situaţie, numărul copiilor se poate reduce la 5-6. În cazul în care grupele sunt alcătuite din copii de clase diferite, diferenţa de vârstă nu trebuie să fie mai mare de doi ani.

Metoda Kodály se bazează pe cântecul vocal, dar nu exclude instrumentele muzicale: fluierul, ţambalul, xilofonul, ţitera, tobele, trianglul. Folosirea acestor instrumente nu reprezintă un scop în sine, ele fiind doar mijloace menite să slujească la sensibilizarea copilului. Mijlocul cel mai important rămâne cântecul, „cel mai curat şi direct izvor al trăirilor emoţionale, izvor ce se găseşte în folclorul maghiar". De la cântecul la unison, se trece la canoane la 2-3 voci, la biciniile şi triciniile Renaşterii, ajungând până la creaţia corală a secolului al XX-lea.

LECŢIA 7

3. 4. Citirea şi scrierea muzicală

3. 3. Citirea şi scrierea muzicală

Învăţarea scris-cititului muzical este precedată de o perioadă pregătitoare, care are ca obiective dezvoltarea auzului, a perceperii rapide şi sigure a raportului dintre sunete şi a gândirii muzicale. Sunetele naturale sunt numite cu ajutorul silabelor **do**, **re**, **mi**, **fa**, **sol**, **la**, **ti** **(ti** în loc de **si** pentru a evita confuziile cu **sol** alterat). Pentru sunetele alterate superior se

---

[20] Agnes Hudoegger, *Leitfaden de Tonika-do-Lehre*, cf. Ileana Szenik, op. cit. p, 132.

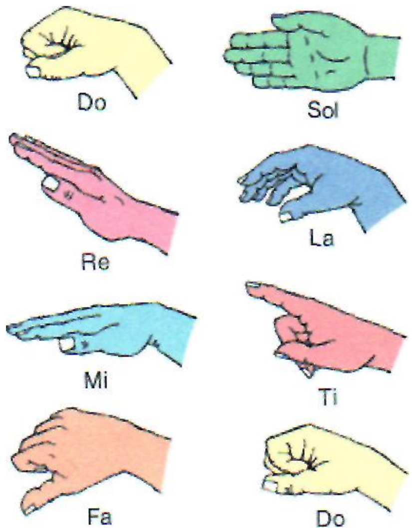
[21] Cf. Ileana Szenik, op. cit. p. 132. A se vedea în legătură cu acestea şi Unitatea de învăţare nr. 2 din primul modul al acestui curs.

adaugă vocala **i** (**fi**, **ri**, **di** etc), iar pentru cele alterate inferior vocala **u** (**tu**, **mu**, **lu** etc.)

Sunetele sunt învăţate mai întâi cu ajutorul fonomimiei, prin intermediul căreia se efectuează şi primele exerciţii de solmizaţie. Învăţarea sunetelor se conformează principiului modal şi are ca punct de plecare bitonul de terţă mică, care se amplifică treptat, ajungându-se de la formaţiunile oligocordice la pentatonie şi apoi la scara de şapte sunete. Ordinea în care se învaţă sunetele muzicale este următoarea: **sol** – **mi**, **la**, **do, re, fa, do², si**. Introducerea sunetelor cu care se obţine semitonul se face treptat, **fa** şi **si** fiind tratate ca sunete de pasaj. Lărgirea gradată a ambitusului, superioară şi inferioară, continuă până la atingerea totalului a două octave. Sistemul de însuşire a sunetelor a fost conceput de Kodály pe baza studierii unui bogat material muzical[22] care a fost sistematizat şi din care au fost desprinse cele mai frecvente formule melodice specifice cântecelor de copii din Ungaria.

Exerciţiile de solmizaţie efectuate cu ajutorul fonomimiei ajută copiii să îşi reprezinte raporturile sonore, semnele făcute cu mâna fiind repartizate în spaţiu în funcţie de înălţimea sunetelor.

Reprezentarea treptelor scării muzicale cu ajutorul fonomimiei



În etapa următoare, când copiii cunosc deja literele, sunetele sunt reprezentate în scris prin intermediul literelor, cu un sistem de notaţie inspirat de Metoda *Tonic Sol-fa* a lui John Curwen:

szó **mi** **la** 1.) s - m - s - m - s 2.) s - m - s - l - s 3.) s - l - s 4.) s - l - m 5.) s - m - s - l 6.) s - m - l - m 7.) l - s - m - s 8.) s - s - l - m 9.) s - m - l - m - s 10.) m - s - m - l - s

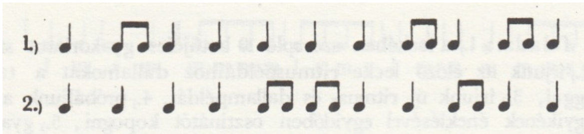
Exemplul 1[23]

---

[22] Aproximativ 1000 de cântece de copii, adunate în colecţia lui Kiss Áron, din anul 1891.

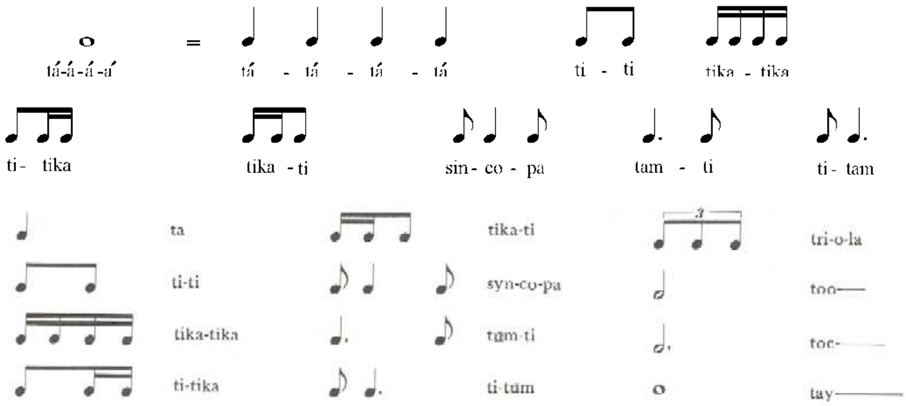
[23] Szőnyi Erzsébet, *A Zenei írás-olvasás. Gyakoró füzetei, 1. Füzet*, Zeneműkiadó, Budapest, 1953, p. 3

Capitolul ritmic este abordat tot pe baza informațiilor oferite de cântecele copiilor. Se începe cu duratele de pătrime și optime (numite **ta** și **ti-ti** pentru că, la început, optimile apar doar în perechi), iar combinațiile de pătrimi și optimi țin cont de formulele specifice ritmului copiilor.



Exemplul 2[24]

Problemele citirii şi notaţiei ritmice sunt abordate în paralel cu predarea melodiei, folosindu-se cele mai variate forme ale exerciţiilor de citire, recunoaştere şi scriere ritmică, la unison şi la mai multe voci. La început, înainte ca elevii să cunoască denumirile valorilor de note, se foloseşte denumirea silabică a valorilor (sistemul Curwen), aşa cum se poate vedea mai jos:



Exemplul 3[25]

Trecerea spre scrierea muzicală se face treptat, citirea notelor fiind exersată mai întâi fără portativ:



Exemplul 4[26]

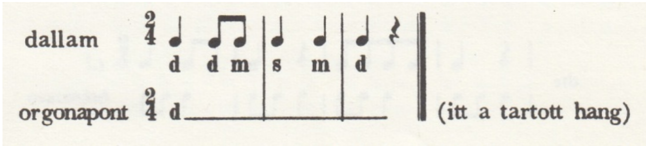


Exemplul 5[27]

Încă de la primele lecții se introduce și cântarea pe mai multe voci, uzând de mijloace specifice muzicii populare:

---

[24] *Idem, ibidem.*
[25] Exemplele preluate din studiul semnat de I. Szenik, *op. cit.* p, 134.
[26] Szőnyi Erzsébet, *op. cit.*, p. 3.
[27] *Idem,* p. 5.

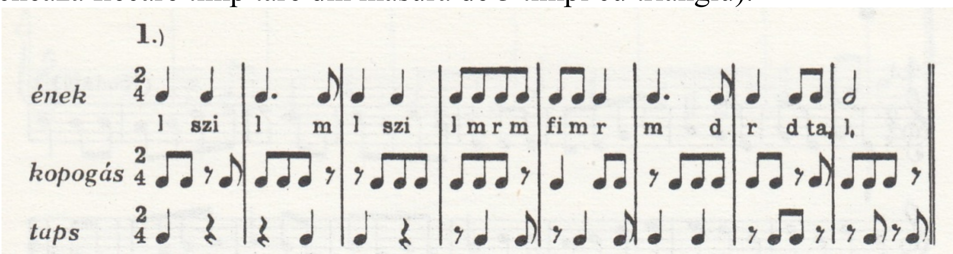


Exemplul 6[28]



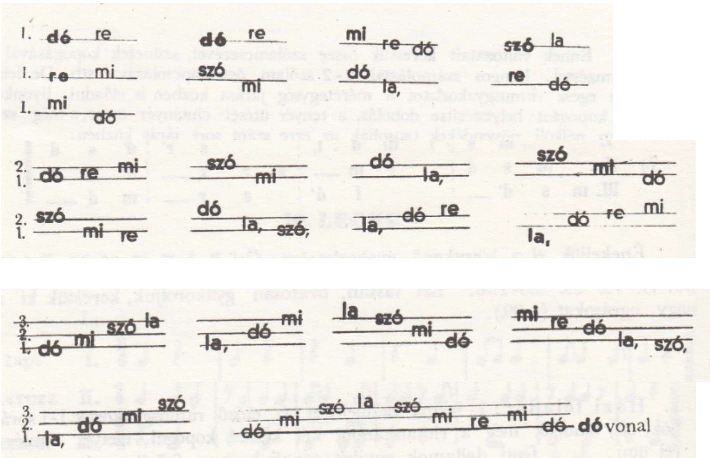
Exemplul 7[29]

Exercițiile ritmice pot fi acompaniate sau chiar executate integral şi cu ajutorul instrumentelor de percuţie, de exemplu trianglul (a se vedea exemplul de sus, unde prima grupă cântă, a doua grupă bate unitatea de timp – cu palma, piciorul, creionul etc. –, şi un copil marchează fiecare timp tare din măsura de 3 timpi cu trianglu).



Exemplul 8[30]

Paralel cu aceste forme, sunetele vor fi reprezentate şi grafic, cele cinci linii ale portativului fiind introduse pe rând, în funcţie de extinderea materialului sonor al melodiilor. În faţa portativului nu va sta cheie, ci numai specificarea locului unde se aşează **do** (după sistemul Weber).

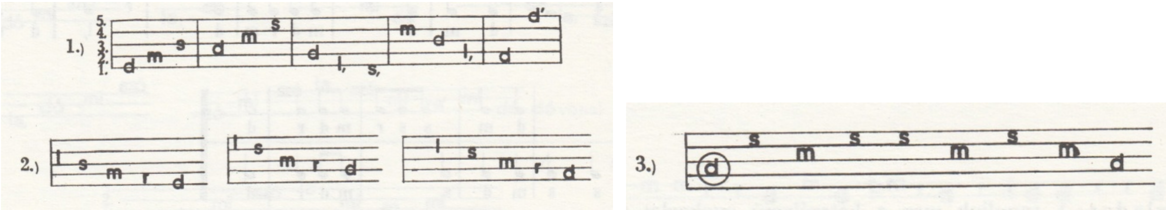


---

[28] *Idem,* p. 6.

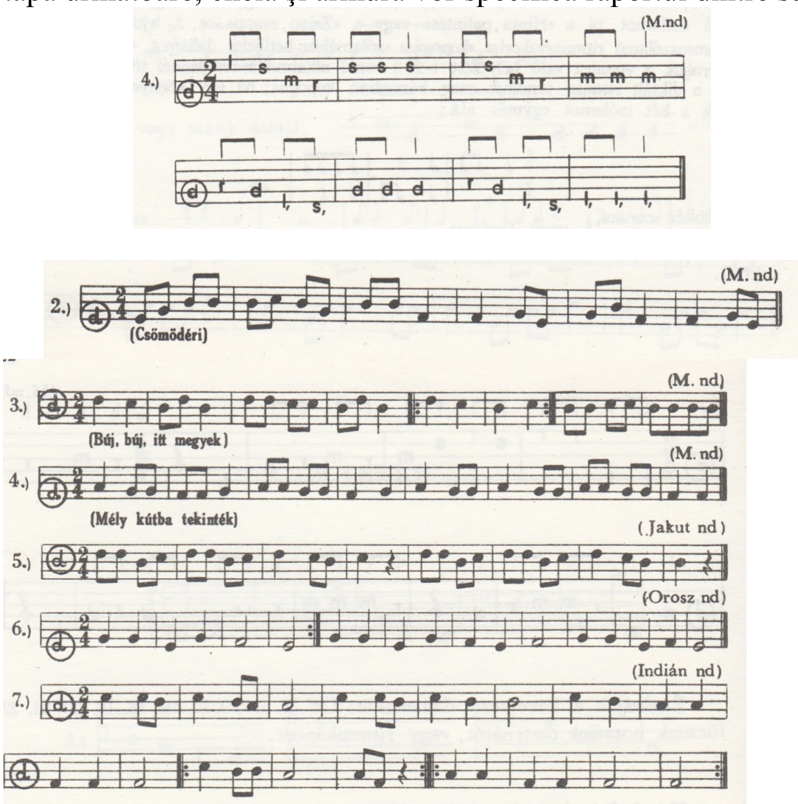
[29] *Idem,* p. 7.

[30] Idem, *2. Füzet*, Zeneműkiadó, Budapest, 1956, p. 3



Exemplul 9[31]

Urmărind muzicalizarea tuturor copiilor şi considerând că majoritatea au auz relativ, metoda nu foloseşte solfegierea la înălţime absolută, ci o solmizaţie relativă. **„Do** relativ” este denumirea care îi va putea reveni oricărui sunet reprezentat grafic pe portativ; este important să se păstreze raportul intervalic corespunzător faţă de acest **do** (**mi** se va afla totdeauna la interval de terţă, **sol** la interval de cvintă etc.). În plus, trebuie sesizat locul de trecere într-o altă tonalitate, iar din acel moment sunetul este calculat pe scara solmizaţiei relative schimbându-şi denumirea. De exemplu, sunetul **re** din **Sol** major devine treapta a V-a, **sol** din **Do** major. Într-o etapă următoare, cheia şi armura vor specifica raportul dintre sunete.



Exemplul 10[32]

În cazul unor alteraţii modulatorii pe parcursul melodiei, se aplică mutaţia lui **do**. De exemplu: **ti** = **mi** sau **do** = **so**, cum se poate vedea în exemplul următor[33]:



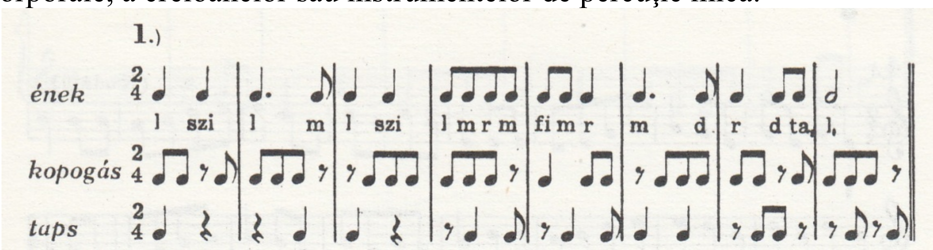
Exemplul 11

[31] *Idem,* pp. 17-20.
[32] *Idem*, pp. 21-22.
[33] Szenik Ileana, *op. cit*., p. 134.

Avantajele solmizaţiei relative sunt subliniate de etnomuzicologul Ileana Szenik, care explică: „Prin schimbarea frecventă a locului lui **do**, prin obişnuinţa cu socotirea rapidă a raportului sunetelor pe lini sau pe spaţii, copilul va câştiga o siguranţă în citire pe care, personal, o considerăm mai mare decât în citirea absolută. Fiind vorba de o metodă care urmăreşte educaţia muzicală a maselor, ea trebuie să fie cât mai simplă şi clară. Metoda se axează de la început pe asimilarea şi fixarea unor formule şi raporturi dintre sunete. Uşurinţa constă în faptul că, aceleaşi raporturi din orice tonalitate se vor asocia întotdeauna cu aceleaşi denumiri”[34].

Spre deosebire de alte metode care folosiseră anterior intonaţia relativă, metoda Kodály extinde aplicarea acesteia şi la sistemele sonore modale, în special la pentatonie. Pentru cunoaşterea acesteia de către copii, compozitorul maghiar a întocmit patru caiete cu melodii maghiare, cheremise şi ciuvaşe, cu notaţie silabico-ritmică, intitulate *Őtfoku zene* [Muzică pentatonică], editate între 1945-1948. Anterior, fusese elaborată o lucrare menită să ajute la lărgirea treptată a ambitusului elevilor, un caiet de exerciţii numit: *333 Olvasógyarkorlat* (1943).

Exerciţiile ritmice pot fi acompaniate sau chiar executate integral şi cu ajutorul percuției corporale, a creioanelor sau instrumentelor de percuţie mică.



Exemplu 12[35]

O problemă căreia metoda îi acordă atenție deosebită este aceea a **dezvoltării auzului polifonic şi armonic.** Kodály spunea că „nu ştie cânta curat, cine cântă totdeauna numai la o singură voce. Intonarea curată la o voce se va învăţa la perfecţie numai cântând la două voci”[36]. De aceea, dezvoltarea auzului polifonic şi armonic este urmărită chiar de la prima fază a educaţiei muzicale. Exerciţiile urmează după gradaţiile: octavă-unison, cvintă, terţă, sextă ş.a.m.d., intonarea intervalelor armonice evoluând treptat în direcţia unor forme incipiente ale polifoniei (*ostinato*, imitaţie). Pentru această latură a educaţiei muzicale, au fost alcătuite mai multe caiete:

- 4 caiete de Bicinii – *Bicinia Hungarica* cu melodii populare maghiare, finlandeze şi cheremise prelucrate polifonic pe două voci;
- 15 exerciţii pe două voci, în stil baroc;
- mai multe caiete care cuprind exerciţii pe două voci;
- 27 de tricinii (*Tricinia Hungarica*)
- 24 de canoane pentru clape negre, destinate interpretării vocale sau instrumentale (pian).

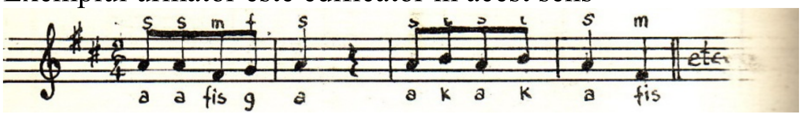
Canoanele sunt notate cu semne silabico-ritmice, pe o singură linie, urmând a fi cântate pe două voci pe baza memorării, cele două linii melodice putând fi urmărite doar auditiv. Rostul învăţării acestor melodii este explicat astfel de Kodály: „cântarea pe mai

[34] Ileana Szenik, op. cit. p. 135.
[35] Szőnyi Erzsébet, *op. cit.*, *2. Füzet*, p. 3.
[36] Kodály Zoltán, *Enekeljünk tisztán,* cf. Ileana Szenik, op. cit. p. 138.

multe voci şi dezvoltarea paralelă a auzului şi percepţiei muzicale deschid drumul spre marile opere ale literaturii muzicale universale şi pentru acei, care nu ştiu să cânte la instrument”[37].

Practicarea solmizaţiei relative, în cadrul Metodei Kodály, nu exclude solfegierea şi cunoaşterea înălţimilor absolute. Trecerea de la un sistem la celălalt este realizată însă doar în fazele avansate ale instruirii, căci la început înălţimea absolută are importanţă doar pentru educator, aşa cum se întâmpla în metoda Curwen. După ce elevul are siguranţă în citirea cu tonica mobilă, se introduce cheia şi denumirea alfabetică absolută a treptelor. Cu această ocazie se învaţă tonalităţile şi armurile acestora, dar elevii vor continua să citească notele în sistemul relativ, cu solmizaţie, dar conştienţi de funcţiunile pe care le îndeplinesc treptele respective.

Exemplul următor este edificator în acest sens[38]



Iată care sunt avantajele solmizaţiei relative, în concepţia etnomuzicologului Ileana Szenik: „Prin această metodă se câştigă experienţă multilaterală la citire, precizie în intonaţie, se dezvoltă simţul funcţional şi auzul interior. Ea este o cale uşoară, simplă pentru introducerea în citirea muzicală a unor mase largi de amatori, totodată o cale eficientă pentru dezvoltarea gândirii muzicale la profesionişti, începând cu faza preşcolară, respectiv preinstrumentală, până la cel mai înalt grad al învăţăturii”[39].

* * *

Metoda de educaţie muzicală concepută de compozitorul maghiar Kodály Zoltán a depăşit graniţele Ungariei, în a doua jumătate a secolului trecut. A ajutat la acesta şi faptul că a fost fondată, în anul 1975, la Kecskemét, Societatea Internaţională Kodály, care este activă în 34 de ţări şi la care sunt afiliate organizaţii naţionale din alte 16 ţări. Acest forum internaţional activează în spiritul ideilor lui Kodály Zoltán, promovează ideile, muzica şi concepţia sa privitor la educaţia muzicală. Există în lume şi alte organizaţii care şi-au propus aceleaşi obiective, dintre care enumerăm: *Organization of American Kodály Educators, Kodály Music Institut of Australia, Arizona State University, The British Kodály Academy.*

Una dintre ţările europene în care conceptul Kodály cunoaşte o dezvoltare pronunţată este Italia, unde funcţionează *Associazione Italiana Kodály*. Ideile compozitorului maghiar au pătruns acolo la începutul anilor ’70, datorită lui Roberto Goitre (1927 - 1980); în urma unei vizite în Ungaria, în 1966, a avut ocazia să cunoască rezultatele aplicării acestei metode. Bazându-se pe cencepţia pedagogică dezvoltată de muzicienii maghiari a elaborat o lucrare adaptată culturii italiene, intitulată *Cantar leggendo* [Să cântăm citind] şi publicată în anul 1972. Aceasta prezintă unele deosebiri faţă de Metoda Kodály, spre exemplu îndepărtarea de pentatonie.

Concepţia maghiară asupra educaţiei muzicale a fost şi în atenţia profesoarei Giusi Barbieri, care a urmat principiile conceptului Kodály şi le-a adaptat folclorului italian. Aşa a apărut *Musicalfabeto,* un manual însoţit de un CD destinat profesorului şi un caiet frumos ilustrat, pentru elevi.

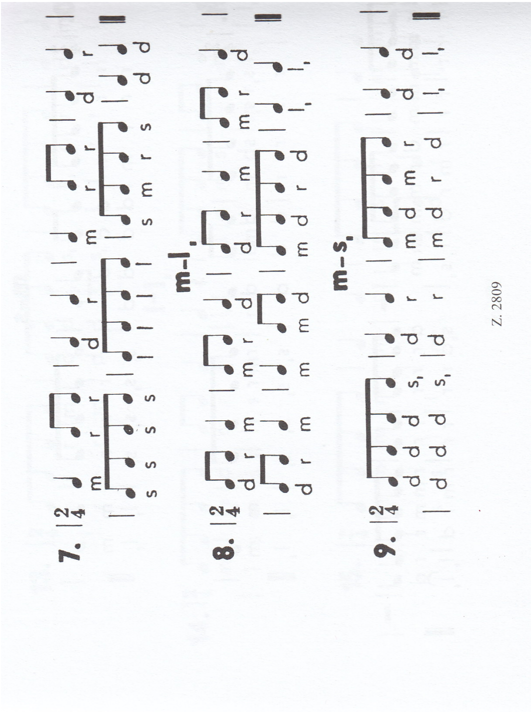
Metoda Kodály a fost promovată, de asemenea în Italia, de Giovanni Mangione (1930-1999), un bun cunoscător al gândirii şi conceptului Kodály, autor al lucrării *La riscoperta della musica attraverso il metodo Kodály* (1981).

---

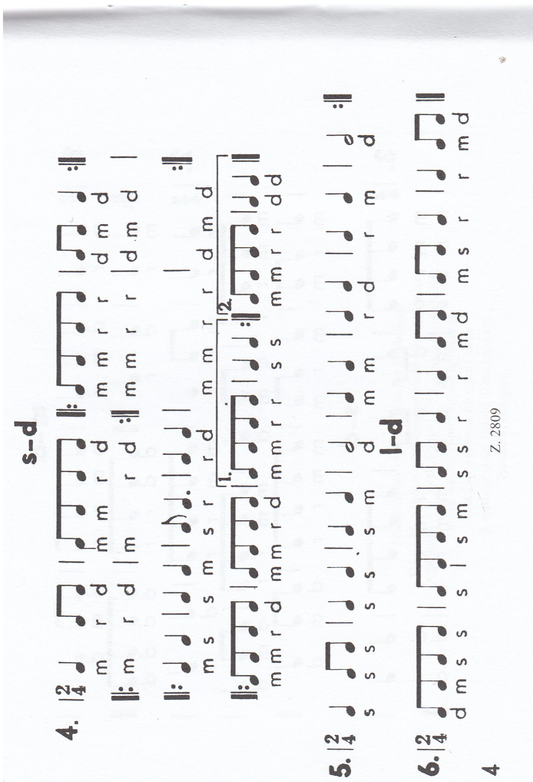
[37] Idem, p. 139.
[38] Exemplul preluat din lucrarea citată anterior, p. 140.
[39] Idem, p. 140.

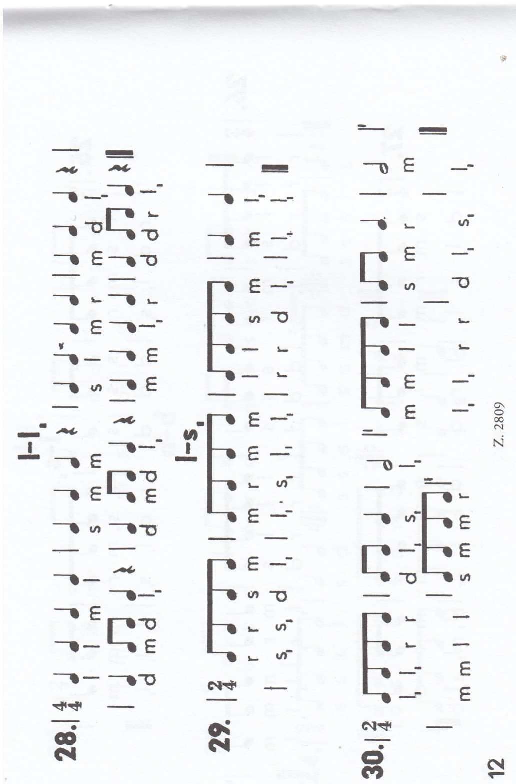
ANEXA

Kodály – *ÖTFOKÚ ZENE, I, 100 Magyar népdal*









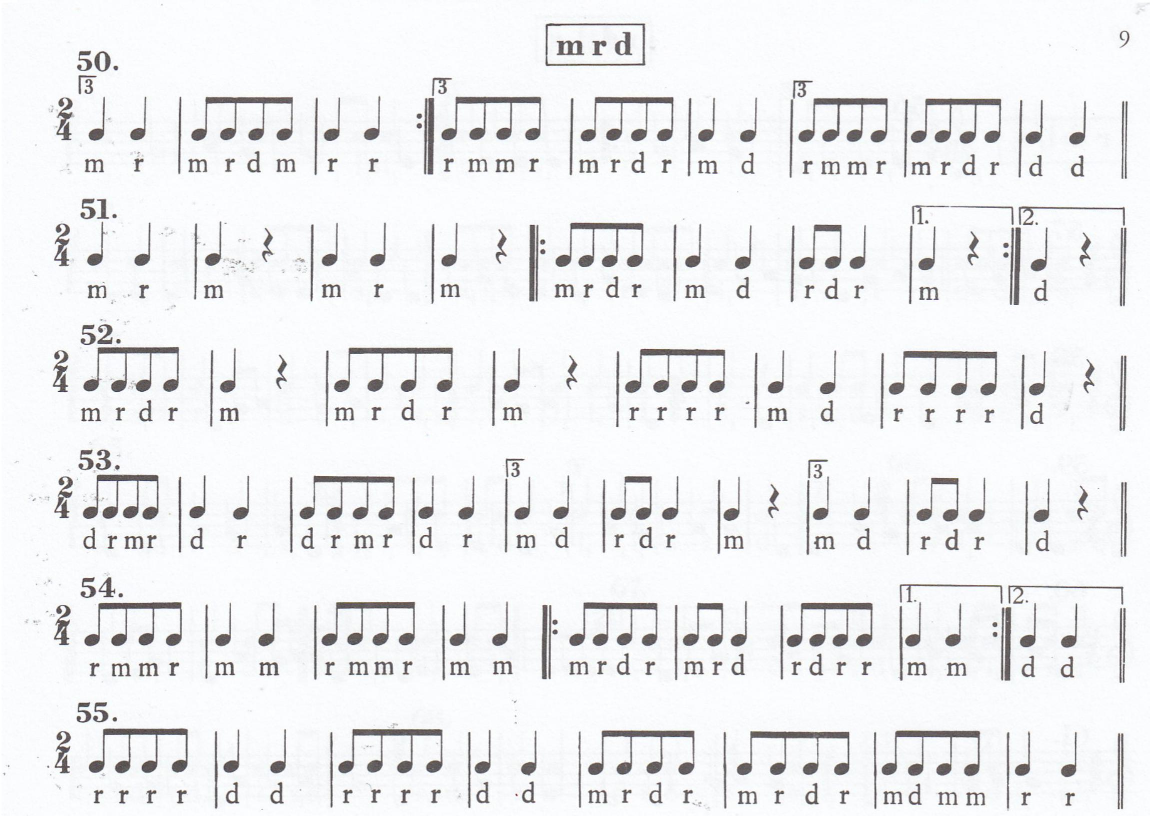

l–l,
58.
d r m m d r m r d l, l, l l s l s m r m r d d
l l s l s m r m r d l, d r m m d r m r d l, l,
d'–l,
59.
l l s s l m r m r d r l, l, d' l d' l s s m l s m m
d' l d' l s s m l s m s l l s s l m r m r d r l, l,
l–s,
60.
d r m m d r m m l l s d r r r r r s m r d d
s m r d r r s m r d l, d r m d r r s, s, l, l, l, l,
22
Z. 2809


d'–s,
61.
l, r d r m r d l, s, l, l, m l s l d' l s m r m m
m l s l d' l s l m r l, l, r d r m r d l, s, l, l,
s–s,
62.
m s s m s r r d m s s m s r d
m m m m m r r d l, l, l, l, s, s, m m m r d d
Poco rubato
l–s,
63.
s, s, l, l, s, s, d m r l, l, l l s s l l m m r m m
3 szor
l l s s l l m m r l, d s, s, l, l, s, s, d m r l, l,
Z. 2809
23

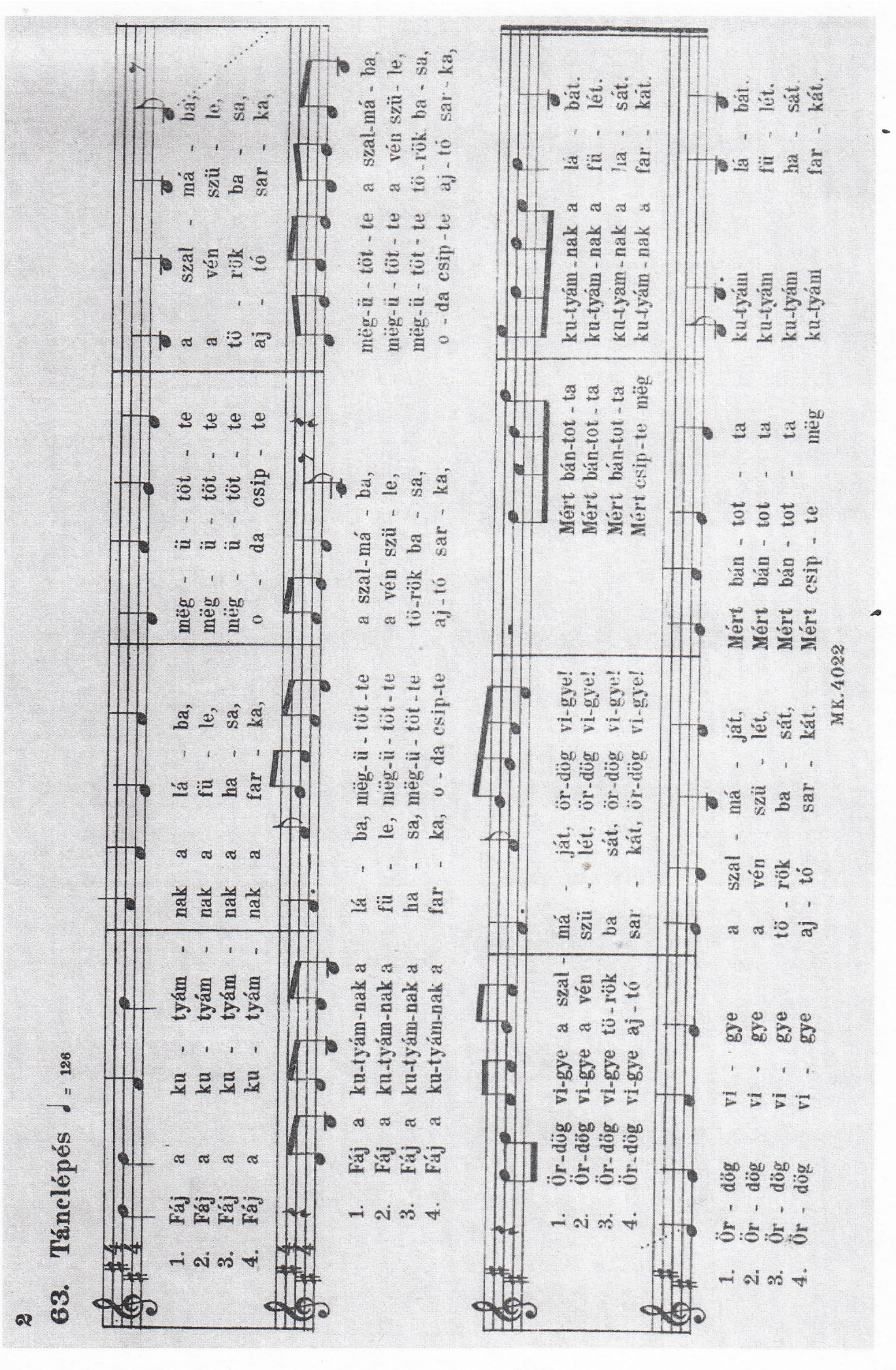

d r
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.


d r
9.
d d r d r r d d r r d r d r d d
10.
d d r d r r d d r r d r d r d d
11.
d r d d r d r r r d r r d r d d
12.
d r d d r d r r r d r r d r d d
13.
d r d d r r d r r d r r d r d r d r d r r r d r d d r d
r d r d r d d
14.
d r d r d d r d r r d r d r r d r
2.
d d r d d
15.
d r r d r d d r r d r d r r d r r d
r r d r d r d r d r d
16.
r d r r r r d r r r r d d d r


8
rd l1
44.
45.
46.
47.
mrd
48.
49.


mrd
9
50.
m r | m r d m | r r | r m m r | m r d r | m d | r m m r | m r d r | d d
51.
m r | m | m r | m | m r d r | m d | r d r | 1. m | 2. d
52.
m r d r | m | m r d r | m | r r r r | m d | r r r r | d
53.
d r m r | d r | d r m r | d r | m d | r d r | m | m d | r d r | d
54.
r m m r | m m | r m m r | m m | m r d r | m r d | r d r r | 1. m m | 2. d d
55.
r r r r | d d | r r r r | d d | m r d r | m r d r | md mm | r r

Kodály – *Bicinia Hungarica*



3. 5. Teste de autoevaluare

Testul nr. 1

Care este ordinea de învăţare a sunetelor şi cum se justifică aceasta?
Cum sunt numite treptele scării muzicale?

Testul nr. 2

Care sunt elementele caracteristice ale conceptului Kodály privind realizarea unei educaţii muzicale a copiilor din şcolile generale?
Ce avantaje are solmizaţia relativă?

3. 6. Comentarii şi răspunsuri la testele de autoevaluare

Testul nr. 1

Ordinea de învăţare a sunetelor este următoarea: **sol** – **mi** – **la** – **do** – **re** – **fa** – **do** – **si.** Această succesiune urmăreşte respectarea structurilor modale pe care se bazează creaţiile din folclorul copiilor, bitonul **sol** – **mi,** tritonul **la** – **sol** – **mi,** tetratonul **la** – **sol** – **mi** – **do** etc.

Treptele scării muzicale naturale sunt numite cu ajutorul silabelor **do**, **re**, **mi**, **fa**, **sol**, **la**, **ti (ti** în loc de **si** pentru a evita confuziile cu **sol** alterat). La alteraţii superioare se adaugă vocala **i** (**fi**, **ri**, **di** etc.), la cele cu alteraţie inferioară vocala **u** (**tu**, **mu**, **lu** etc.)

Testul nr. 2

Elementele principale ale conceptului sunt:

- aşezarea cântecul popular în centrul educaţiei muzicale;
- folosirea solmizaţiei relative;
- începerea educaţiei cu melodii bazate pe structuri modale prepentatonice;
- folosirea fonomimiei în faza incipientă a instruirii.

Solmizaţia relativă are avantajul de a ajuta copilul să câştige siguranţă în citire, prin fixarea unor formule şi a unor raporturi între sunete

3. 7. Lucrare de verificare nr. 3

Selectaţi un cântec din folclorul copiilor (cu textul de minim patru versuri); transcrieţi cântecul în notaţia silabico-ritmică şi prezentaţi în minim 25 de rânduri opiniile personale privind eficacitatea unei astfel de notaţii în perioada de iniţiere muzicală. Bibliografia este aceeași ca și la Unitatea de învățare nr.1.

3. 8. Rezumatul unităţii de învăţare

Unitatea de curs prezintă elementele caracteristice ale sistemului de educaţie muzicală conceput de compozitorul maghiar Kodály Zoltán şi dezvoltat împreună cu colaboratorii săi. Sunt reliefate elementele ce stau la baza sistemului şi principalele laturi ale educaţie muzicale.

3. 9. Bibliografie minimală

- Munteanu, Gabriela, *De la didactica muzicală la educaţia muzicală*, Editura Fundaţiei „România de Mâine”, Bucureşti, 1997
- Szenik Ileana*, Sistemul de educaţie muzicală Kodály,* în vol. *Contribuţii la educaţia muzicală preşcolară,* Conservatorul de Muzică „Gh. Dima” Cluj, 1969, pp.131-141
- Vasile, Vasile, *Metodica Educaţiei muzicale*, Editura Muzicală, Bucureşti, 2004

Unitatea de învăţare nr. 4

Educaţia muzicală în viziunea unor reprezentanţi ai pedagogiei muzicale româneşti

Cuprins

LECȚIA 8

4. 1. Obiectivele unităţii de învăţare nr. 4

După ce vor studia această unitate, cursanţii vor putea să:

- sesizeze specificul educaţiei muzicale din România;
- sesizeze similitudini ale concepţiilor pedagogilor români cu metode și sisteme de educație muzicală europene din perioada contemporană
- comenteze modul de învăţare a sunetelor şi duratelor muzicale;
- să identifice metode, procedee şi mijloace didactice ce pot fi integrate în activitatea didactică personală;
- să elaboreze secvenţe de activitate care valorifică ideile lui George Breazul, folosind exemple din folclorul muzical românesc;
- să integreze în activitatea personală ideile și repertoriul de cântece compuse de Liviu Comes.

4. 2. Educația muzicală în viziunea lui George Breazul

Date biografice

- n. 1887 – Amărăştii de Jos, Dolj, m. 1971 – Bucureşti
- Studii muzicale: la Seminarul din Râmnicu-Vâlcea şi la Seminarul Central din Bucureşti, Conservatorul din Bucureşti; profesori: D. G. Kiriac, I. Nona Otescu, Alfonso Castaldi
- 1922-1924 – specializare Berlin – auditor la Universitate; profesori: Oskar Fleisch – istoria muzicii medievale, notaţie muzicală; H. Wolf, Richard Sternfeld, Hernan Albert – istoria muzicii; Erich Maritz von Hornbostel – folclor comparat, practica înregistrării fonografice; Curt Sachs – teoria instrumentelor; Max Friedlönder – folclor; Carl Strumpf – psihologie muzicală; G. Schümeman – pedagogie muzicală; Eduard Spranger – folclor comparat; Ferdinand Jakob Schmidt – pedagogie; Karl Schaffer – specializare la laboratorul *La Charité*;

- 1910-1922, 1924-1926 – profesor la şcoli particulare din Bucureşti, apoi la Liceul militar "Mănăstirea Dealu" din Târgovişte;
- 1926-1927 – profesor la Seminarul Central din Bucureşti;
- 1927-1961 – profesor la Conservatorul de Muzică din Bucureşti (estetică, acustică, pedagogie, psihologie, practică muzicală);
- a pus bazele Arhivei Fonogramice a Ministerului Instrucţiei, Cultelor şi Artelor;
- a fondat şi a condus colecţia Melos, destinată studiilor de istoria muzicii româneşti;
- a realizat emisiuni la Radio, televiziune, a susţinut conferinţe, concerte-lecţie, comunicări la simpozioane din ţară şi străinătate;
- a condus revista "Muzica" între 1920-1925;
- a fost membru al Societăţii Academice Române din Berlin şi a numeroase alte societăţi din Leipzig, Florenţa, Basel, Berlin, Praga; membru corespondent al "Max-Reger Institut" din Bonn;
- a colaborat cu articole lexicografice la enciclopediile *Fasquelle, Riemann, Who'sWho in Music* ş.a.
- a primit Premiul Academiei Române în anii 1931, 1933, 1937 pentru manuale şcolare;
- a avut cea mai mare biblioteca muzicală din ţară; a fost donată Uniunii Compozitorilor şi Muzicologilor din România.

În perioada interbelică s-a afirmat una dintre cele mai mari personalităţi a pedagogiei muzicale româneşti: George Breazul. De-a lungul câtorva decenii, George Breazul a elaborat programe şcolare şi manuale, articole şi materiale oficiale, a organizat dezbateri şi a contribuit la afirmarea şcolii româneşti peste hotare. Toate aceste contribuţii ilustrează sistemul de educaţie muzicală pe care l-a conceput şi ale cărui rezultate au fost apreciate în ţară – prin premiile Academiei Române acordate manualelor pe care le-a elaborat – şi la manifestări internaţionale din străinătate, de specialişti renumiţi. Sistemul său de educaţie muzicală reprezintă un model pentru şcoala românească, model dezvoltat în a doua jumătate a secolului al XX-lea şi de şcoala clujeană. Având o viziune de ansamblu asupra muzicii româneşti din epoca sa, George Breazul a conturat sistemul său, după ce stabilise care erau cele două mari probleme ale culturii muzicale de atunci:

1. Valorificarea folclorului muzical şi transformarea sa în sursă de inspirație pentru creaţia muzicală românească modernă, dar şi în material didactic de bază pentru procesul de instruire şi educaţie.

2. Integrarea învăţământului muzical în învăţământul general, pentru a asigura educaţia muzicală sistematică a tuturor copiilor.

4.2.1. Activități de promovare a unei noi concepții asupra educației muzicale

George Breazul a desfășurat o activitate bogată și diversă menită să favorizeze schimbarea concepției generale privind rolul muzicii în școală și să contribuie la îmbunătățirea educației muzicale din învățământul românesc al vremii. Principalele planuri ale acestei activități sunt următoarele.

- activitate didactică, care îi permite să cunoască în mod nemijlocit situaţia muzicii în şcoală;
- activitate de îndrumare a pregătirii pedagogice şi metodice;
- activitate de îndrumare şi control, în calitate de inspector general al învăţământului muzical românesc;
- elaborare de programe şcolare, manuale, culegeri de cântece necesare pentru realizarea educaţiei muzicale;

- completarea activităţii educative dincolo de perimetrul şcolii prin conferinţe şi concerte-lecţii organizate pentru elevii din capitală.

Datorită lui G. Breazul au fost puse bazele unui sistem de educaţie modernă, pe baza unei concepţii proprii, româneşti. Câteva repere temporale ne vor contura traseul afirmării programului conceput de G. Breazul:

- 1927 – este numit profesor de Enciclopedia şi pedagogia muzicii la Conservatorul de muzică din Bucureşti;
- 1928 – apare Legea învăţământului secundar (Legea Anghelescu) prin care muzica nu mai este considerată dexteritate, ci artă, punându-se temeliile legării învăţământului muzicii cu necesităţile culturale, etice, naţionale ale tineretului şcolar roman;
- 1929-1930 organizează împreună cu Constantin Kiriţescu (Directorul general al învăţământului secundar) cicluri de audiţii experimentale pentru elevii bucureşteni ai ultimelor clase ale liceului;
- 1929 – se introduce muzica instrumentală în şcoli; se pun bazele unor formaţii ce vor răspândi cultura muzicală;
- 1931 – 1932 – publică, în colaborare cu Sabin Drăgoi manualele pentru clasele I-a, a II-a şi a III-a secundare, intitulate *Carte de cântece*, premiate în 1932 de Academia Română, pe baza referatului întocmit de George Enescu;
- 1932 – este numit inspector general al învăţământului muzical românesc, având astfel posibilitatea de a desăvârşi aplicarea sistemului pe care l-a conceput;
- 1933 – apare *Carte de cântece* pentru clasa a IV-a, premiată de Academia Română, pe baza referatului întocmit de George Enescu;
- 1936 – participă la Congresul internaţional de educaţie muzicală de la Praga, unde îşi expune sistemul de educaţie muzicală şi manualele, care au fost elogiate de participanţi şi de presă;
- 1937 – apar cele patru manuale pentru ciclul primar, intitulate *Carte de cântece pentru copii*, elaborate în colaborare cu Nicolae Saxu; premiate de Academia Română (referat întocmit de George Enescu); apare *Metoda de vioară* – în colaborare cu Maximilian Costin – şi *Colecţia de coruri* – în colaborare cu Ioan D. Chirescu;
- 1939 – Sindicatul instrumentiştilor din România a editat volumul *Muzica românească de az*i, în care este inclus şi studiul lui Breazul *Educaţia şi instrucţia*;
- 1941 – apare *Patrium Carmen*, amplu studiu de istoria muzicii româneşti.

LECŢIA 9

4.2. 2. Concepţia pedagogică ilustrată în studiile lui G. Breazul

Concepția lui G. Breazul asupra educației muzicale s-a conturat de timpuriu, pe de o parte, datorită contactului nemijlocit cu problemele școlii, în calitate de profesor, imediat după absolvirea Conservatorului și grație cunoștințelor de pedagogie și folclor acumulate în timpul studiilor de la Berlin. Asemeni altor muzicieni preocupați de educația muzicală a celor mici, G. Breazul nu a elaborat o lucrare specială menită să pună în evidență concepția sa pedagogică, dar aceasta se desprinde clar din studiile și articolele publicate și este evidențiată în manualele pe care le-a elaborat și în felul în care a gândit pregătirea viitorilor profesori. De aceea, prezentăm în continuare, succint, câteva dintre lucrările sale.

- ***Observaţiuni relative la învăţământul muzical în şcoala secundară***

Este primul studiu elaborat și datează din primii ani de activitate, când era profesor la Liceul Militar “Mănăstirea Dealu”, din Târgovişte. Deși se afla la începutul carierei didactice, tânărul Breazul sesizează concepțiile înguste care stăteau la baza educaţiei şi instruirii muzicale, obiectivele limitate vizate de ora de muzică. Acest obiect de studiu făcea atunci parte din categoria așa-numitelor ”dexterități”, fiind predat de persoane care nu aveau studii superioare de specialitate, nu aveau o pregătire pedagogică adecvată. Analiza argumentată a modului de realizare a educației muzicale în școala secundară (echivalentul ciclului gimnazial de astăzi) se încheie cu propuneri concrete, Breazul pledând pentru realizarea unei culturi generale și însușirea unor cunoștințe muzicale temeinice (inclusiv armonie, contrapunct, forme, istoria muzicii, teoria instrumentelor, fugă) în ciclul liceal.

- ***O catedră de pedagogie muzicală la Bucureşti*** (1925)

Acest studiu prezintă una dintre măsurile ce trebuiau luate pentru îmbunătățirea educației muzicale din școala de cultură generală; este urmarea experienței și cunoștințelor acumulate în Germania. Datorită strădaniilor sale a fost iniţiat la noi în ţară domeniul formării şi perfecţionării profesorilor de muzică. Lui Breazul i se datorează înființarea în Conservator a unei secţii care avea menirea să pregătească profesorii de muzică; aceasta se va numi Catedra de Enciclopedia şi pedagogia muzicii. Breazul propunea rezolvarea problemei pregătirii profesorilor de specialitate printr-un grup de discipline împărţite în două mari categorii:

1. **Ştiinţa educaţiei**, care cuprindea:	2. **Enciclopedia muzicii**, care cuprindea:
• teoria pedagogiei • istoria educaţiei muzicale • metodica predării muzicii	• acustica • psihologa şi fiziologia muzicii • estetica muzicală • folclor

Se presupune că, în momentul abordării acestor discipline, viitorul profesor îşi formase deja o bază serioasă, studiind teoria muzicii, contrapunct, armonie, forme etc.

- ***Învăţământul muzical în Principatele Române de la începuturi până în secolul al XVIII-lea***
- ***Învăţământul muzical din Ţara Românească***

Breazul era convins că fundamentarea unei secţii de pedagogie românească nu era posibilă în afara cunoaşterii, în detaliu, a problemelor de istorie a educaţiei şi învăţământului muzical din ţara noastră. Şi-a îndreptat aşadar atenţia spre aceste probleme şi a elaborate cele două studii care au rămas până astăzi puncte de referinţă în bibliografia de specialitate. Studiile ne dezvăluie cercetătorul cu spirit analitic şi aflat în posesia unor documente de epocă pe care începuse să le adune în biblioteca sa. Găsim menţionate în cele două studii date despre modul de desfăşurare a învăţământului muzical începând de la geto-daci. Analizează învăţământul de la mănăstirile Neamţ, Putna, Suceava, în atenţia sa fiind codexurile unor învăţaţi de la curtea domnitorilor moldoveni. Sunt date informaţii despre cărţi şcolare, despre notaţia muzicală bizantină, felul cum arătau diplomele etc. I-au stat în atenţie toate datele şi documentele existente referitoare la educaţia muzicală.

- ***Oligocordii. Prepentatonii***

Cunoştinţele acumulate la Berlin au îndreptat atenţia lui Breazul şi spre alt domeniu, care nu avea, în aparenţă, nici o legătură cu educaţia muzicală: folcloristica. Totuşi, cercetarea de folclor a început din necesităţi pedagogice, din nevoia de a răspunde problemelor educaţiei muzicale. Studiind oligocordiile, Breazul a ajuns la concluzia că acestea reprezintă stadii primare ale gândirii muzicale care cresc unul din altul, fiind premergătoare pentatoniei. Folclorul copiilor se bazează pe aceste sisteme sonore, ca atare Breazul a valorificat ulterior acest material muzical într-un mod deosebit în manualele şcolare.

- ***Educaţia şi instrucţia***

Aceasta este un studiu amplu, în care G. Breazul clarifică câteva aspecte esenţiale privind valorificarea folclorului în şcoală. Reprezintă un moment de cotitură în didactica românească de specialitate prin soluțiile metodice oferite, soluții izvorâte din valorificarea informațiilor pe care le oferă educatorului manifestările muzicale spontane ale copilului, adică folclorul.

- ***Arta muzicală în cultura românească*** (1928)

Articolul reia și sintetizează idei referitoare la educația muzicală prezentate de Breazul cu diverse ocazii. Aceste idei stau la baza schimbărilor care au fost cuprinse în Legea educației promulgată în anul 1928. Iată care sunt principalele probleme dezbătute de G. Breazul:
- aşezarea educaţiei muzicale din toate şcolile româneşti pe temeliile tradiţiilor istorice;
- introducerea muzicii instrumentale în învăţământul public, cu caracter facultativ;
- reorganizarea activităţilor muzicale din şcolile normale, şcolile de cântăreţi bisericeşti şi seminariile teologice;
- revigorarea vieţii muzicale şcolare prin societăţi corale şi formaţii instrumentale şi orchestrale;
- repunerea în drepturile sale - în şcoală şi în societăţile corale - a cântecului popular;
- naţionalizarea Conservatoarelor de muzică şi înfiinţarea seminariilor pedagogice care să asigure pregătirea psiho-pedagogică a viitorilor profesori;
- înfiinţarea în cadrul universităţilor româneşti a secţiilor de muzicologie corespunzătoare sistemului occidental;
- elaborarea de cărţi de muzică şi de cântece pentru copii, Biserică, armată şi societăţi corale;
- extinderea corurilor bisericeşti, adevărate nuclee ale societăţilor corale;
- promovarea folclorului zonal atât în cadrul şezătorilor artistice cât şi în şcoli.

LECŢIA 10

Studiile, manualele, activităţile lui George Breazul au pus așadar în valoare concepţia educativă a savantului, pentru care conţinutul activităţii educative trebuia să reprezinte un echilibru între naţional şi universal, bazându-se pe cântecul popular, pe cântarea de strană din biserica strămoşească şi pe muzica europeană cultă. Elevii învăţau elementele de scris-citit şi teorie muzicală pe baza unor exemple reprezentând valori autentice ale folclorului românesc sau ale muzicii culte universale şi româneşti.

Reformarea educației muzicale din școala de cultură generală, pornind de la datele oferite cercetătorului de studierea creației folclorice, s-a canalizat în trei direcţii:

1. valorificarea tezaurului folcloric
2. introducerea acestui material în programele şi manualele şcolare
3. descoperirea metodicii specifice pe care o pretinde valorificarea folclorului în educaţia muzicală.

În studiul *Educaţia şi instrucţia,* Breazul a clarificat câteva aspecte esenţiale privind valorificarea folclorului în şcoală. El scria în acest studiu: „Primele elemente de metodică nu pot fi găsite altundeva şi într-alt chip decât în manifestările muzicale ale copilului, în ambianţa lui.” Acest punct de vedere marchează un punct de răscruce în pedagogia românească şi stă la baza concepţiei sale pedagogice şi la alcătuirea manualelor şcolare.

Așadar, în concepţia lui G. Breazul educaţia muzicală trebuie să aibă ca punct de plecare elementele limbii muzicale materne, adică muzica populară, mai ales cea aparţinând copiilor. În şcoală, elevii parcurgeau stadiile cuprinse între cântecul de leagăn şi folclorul copiilor – ca punct de plecare – şi baladă, cântec de joc, valori ale muzicii europene – în partea finală a instruirii.

Breazul avansează ideea unei participări active a elevilor la procesul instructiv-educativ, ceea ce se poate realiza numai prin stimularea dorinţei acestora de a deveni interpreţi în formaţiile şcolare care ar trebui să fie adevărate instituţii de educaţie muzicală.

În concepţia eminentului pedagog, activitatea muzicală trebuie să procure copiilor bucurii superioare şi momente de înălţare sufletească. Educaţia muzicală este, în acelaşi timp, unul dintre cei mai importanţi factori de educaţie morală, atât prin efectele benefice directe ale artei, cât şi prin corelarea eforturilor de a realiza, în ansamblu, o lucrare muzicală. Rostul educaţiei muzicale este acela de a integra copiii în practica culturală, pregătindu-i pentru sala de concert sau spectacol de operă, deschizându-le drumul spre marea literatură muzicală universală.

Pentru G. Breazul, ora de muzică trebuie să fie o oră de comuniune cu arta, să realizeze legături interdisciplinare, operând cu „vers”, dar şi cu „viers”, deci cu texte poetice şi cu melodii, convertind eticul, esteticul şi naţionalul în educativ: „Dacă n-a izbutit să creeze în clasă o atmosferă sărbătorească, de eliberare şi de elevaţie spirituală, consecinţă a desmorţirii şi destinderii puterilor sufleteşti închircite sau înăbuşite sub tiranica dominaţie a raţiunii, ora de muzică nu şi-a atins scopul”.

Concepţia lui G. Breazul privind educaţia muzicală s-a reflectat şi în programele analitice pe care le-a elaborat. G. Breazul a avut avantajul unei priviri de ansamblu asupra educaţiei muzicale, căci a elaborat programele pentru toate nivelurile de învăţământ, de la grădiniţă până la liceu. Temelia educaţiei o constituia cântecul popular, cântarea religioasă tradiţională şi valorile artei europene. Prin aceste elemente educative se realizează şi asocierea ce alte discipline: limba română, istoria universală şi naţională, literatura universală, limbile străine etc. Noua programă impunea pentru clasele de liceu introducerea în viaţa muzicală, renunţând la exerciţiile sterile, Breazul cerând ca elevii să înveţe <u>muzica</u> şi nu <u>despre muzică</u>. Elevul trebuie „introdus” în opera de artă prin perfecţionare continuă a capacităţii de percepere şi de înţelegere a acesteia şi prin cultivarea gustului estetic, recomandând audiţia ca principala activitate în ora de muzică. Iată care sunt obiectivele principale ale orei de muzică, preconizate în „Programa de învăţământ pentru gimnaziu şi liceu” din 1932:

1. de a trezi şi stimula puterile creatoare din sufletele copiilor;

2. de a-i dezvolta şi înnobila prin împărtăşirea frumosului muzical, emotivitatea şi fantezia;
3. de a contribui la desăvârşirea educaţiei estetice, morale, sociale şi naţionale şi la formarea personalităţii.

Acestea erau valabile pentru toate nivelurile şcolare, Breazul reliefând importanţa educaţiei muzicale în formarea tinerelor generaţii.

Pentru împlinirea acestor deziderate, Breazul prevedea o selecţie judicioasă a celor mai potrivite piese, aranjate după puterea de înţelegere şi execuţie a copiilor, eliminarea lucrărilor artificiale şi care nu corespunde necesităţilor vieţii sufleteşti.

Pentru învăţarea scris-cititului muzical, Breazul a instaurat principiul modal, conform căruia se porneşte de la celula primară bitonică *sol-mi*, trecând prin tritonie *(la-sol-mi)* şi tetratonie *(la-sol-mi-do)* spre scările pentatonice şi hexacordice. Prin urmare, ordinea de învățare a sunetelor este: *sol – mi – la – do – re – fa –* do^2 *– si*. Învățarea duratelor începe cu pătrime, urmată de optime și doime, așa cum se procedează și în prezent.

LECŢIA 11

4. 2. 3. Manualele elaborate de George Breazul

Dacă programele reprezentau concretizarea concepţiei şi noului sistem de educaţie muzicală propus de G. Breazul, manualele sale însemnau punerea în practică a sistemului. Breazul intenţiona să acopere întreaga arie şcolară prin proiectarea manualelor şi colecţiilor de cântece pentru toate ciclurile. Proiectul este realizat doar parţial, fiind editate doar manualele pentru clasele primare şi pentru clasele I-IV ale şcolilor secundare.

Cărţile de *Cântece pentru copii*, pentru fiecare clasă din ciclul primar, au fost realizate împreună cu Nicolae Saxu şi au stârnit admiraţia tuturor, atât pentru conţinut, cât şi pentru forma de prezentare ce îi încântă deopotrivă pe copii şi pe adulţi. Frapa aspectul grafic (rezultat al colaborării cu pictorul Demian), noutatea concepţiei şi bogăţia materialului ilustrativ. Conţinutul era eminamente românesc, apropiat de trăirea şi simţirea copiilor români. Melodiile sunt simple, dar în strânsă concordanţă cu prevederile programei. Materialul respectă principiul accesibilităţii, pornind de la melodii din folclorul copiilor spre cântecul propriu-zis, având rolul de a trezi şi dezvolta însuşirile muzicale ale copiilor. Cântecele sunt redate pe portativ, dar şi sub forma unor valuri colorate, care urcă şi coboară mai mult sau mai puţin, mai repede sau mai rar, în concordanţă cu mersul melodic. Pe aceste valuri, „plutesc” personajele cântecului. Sincretismul între melodie – text poetic – desen, în concordanţă cu conţinutul cântecului, are atât funcţie instructivă, cât şi educativă, producând copiilor bucurii estetice.

Marii oameni de cultură ai vremii (Brediceanu, Enescu, Iorga, Perpessicius, Vianu) au scris despre aceste manuale. Ei au semnalat ineditul manualelor, care depăşesc cu mult sfera unor cărţi de şcoală, devenind adevărate evenimente culturale. Primul Congres internaţional de educaţie muzicală, de la Praga (1936), a adus şi aprecierea internaţională a acestor manuale.

Manualele pentru clasele I-III secundare au fost realizate după metoda lui George Breazul, în prelucrarea lui Sabin Drăgoi. Prelucrarea constă în alcătuirea unor exemple muzicale necesare explicării şi aplicării unor noţiuni (de exemplu: Tema cu variaţiuni). În rest, materialul aparţine folclorului românesc şi muzicii europene.

Cartea de cântece pentru clasa a IV-a secundară, apărută în 1933, a fost realizată doar de G. Breazul şi constituie un veritabil curs de folclor muzical românesc. Este un manual de sinteză, menit să dea elevului o temelie solidă a 4trebuie să constituie baza educaţiei muzicale, nu numai pentru că el reprezintă limba muzicală maternă, ci şi pentru că el furnizează valori universale recunoscute ca atare de specialiştii citaţi în manual.

Aprecieri despre metodă şi manuale:

Nichifor Crainic: „ Metoda domnilor Breazul şi Drăgoi ar face un muzicant şi dintr-un surdo-mut"
Liviu Rusu: „În conjunctura culturală muzicală a vremii noastre strădania lungă de ani a lui G. Breazul impune o carte de temelie în care diletantismul aventurierilor de manuale didactice este înfrânt, pentru prima dată, de seriozitatea pregătirii ştiinţifice de cea mai pură însimţire a artei".

LECŢIA 12

4.2. 4. George Breazul şi recunoaşterea internaţională a pedagogiei muzicale româneşti

Congresul internaţional de educaţie muzicală, desfăşurat la Praga, în anul 1936, a marcat momentul recunoaşterii internaţionale a valorii sistemului educativ conceput de G. Breazul. La acest congres au participat 16 ţări, printre participanţi numărându-se Jean Jaques-Dalcroze, Curt Sachs, Alois Haba. În cadrul manifestării, participanţii au putut cunoaşte în detaliu sistemul de educaţie muzicală conceput de G. Breazul. Unele aspecte erau deja cunoscute participanţilor din materiale prezentate anterior, precum şi din activitatea de excepţie a fondatorilor etnomuzicologiei româneşti, preocupaţi şi de problemele pedagogiei muzicale.

Şcoala românească a fost reprezentată la Congres de cele două ilustre personalităţi: G. Breazul şi Constantin Brăiloiu şi de un cor de fete le la azilul „Elena Doamna" din Bucureşti, condus de profesoara Margareta Leon. Programele şcolare, Planurile de învăţământ, manualele elaborate de G. Breazul, culegerile de cântece şi jucăriile muzicale permiteau participanţilor la Congres să cunoască în amănunţime concepţia originală asupra integrării folclorului în educaţia muzicală. Rezultatele aplicării noului sistem educativ în şcoala românească erau ilustrate de formaţia corală prezentă la Congres.

Cei doi savanţi români au susţinut câte o comunicare – publicată ulterior în volumul editat cu această ocazie. C. Brăiloiu a prezentat concepţia sa privind utilizarea creaţiei populare în activitatea educativă, în cadrul comunicării: *L'éducation musicale trait d'union entre les peuples* [Educaţia muzicală legătură între popoare], insistând asupra contradicţiei dintre muzica populară – eminamente modală – şi principiile teoretice ale sistemului tonal-funcţional, ce dominau în şcoala românească la începutul secolului al XX-lea. G. Breazul şi-a prezentat concepţia în lucrarea redactată în limba germană *Die Musikerziehung in Rumänien* [Instruirea muzicală în România].

Corul de fete de la azilul „Elena Doamna" a dat ocazia invitaţilor străini să cunoască nemijlocit şi creaţia muzicală didactică, ce ilustra sistemul educaţional românesc. Programul a fost alcătuit din creaţii pe o voce din folclor - piese reprezentative pentru mai toate genurile folclorice (*Mioriţa*, colindă din Muntenia, cântec de leagăn, bocet, doină, *Bolnavă mierliţă*, *Colinda fetei, Hora cu strigături, Alunelul*), şi un tropar în glasul 1, precum şi prelucrări corale ale unor cântări bisericești sau folclorice, din creaţia compozitorilor vremii: *Îngerul a*

strigat, *Învierea, Nouă azi ne-a răsărit* (de Dumitru Georgescu Kiriac), *Doamne Iisuse Hristoase*, *În oraşul Betleem*, *Foaie verde de doi brazi*, *Haz de necaz* (de Gh. Cucu), *Ciobănaşul* (de Basil Anastasescu), *Cântec de stea* (de C. Brăiloiu), *În grădina lui Ion* (de Ioan D. Chirescu).

Într-un articol, publicat la întoarcerea în ţară, în „Universul" (iulie 1936), intitulat *Educaţie muzicală. Corul azilului „Elena Doamna" peste hotare*, C. Brăiloiu arăta că formaţia corală „A uimit pe toţi prin acea îmbinare de originalitate nesilită şi de simplitate, caracteristică şcolii noastre de compoziţie corală". Savantul aprecia că – în mod indirect – fusese prezent la Congres şi D. G. Kiriac, biruitor fiind acolo „duhul adevăratului ctitor al educaţiei noastre muzicale".

Partiturile cu care copiii au exemplificat la Praga realizările educaţiei muzicale româneşti se găsesc şi astăzi în fondul documentar „G. Breazul", Uniunea Compozitorilor şi Muzicologilor din România.

Despre participarea formaţiei la Congres au rămas mărturie, pe lângă cronicile lui Brăiloiu şi Breazul şi cele ale presei străine. Specialiştii europeni şi-au exprimat direct, prin scris sau prin intermediul presei, admiraţia faţă de sistemul românesc de educaţie muzicală.

A. Gastoué – muzicolog şi pedagog francez – „Revue de musicologie", mai 1936: „O gradare metodică conduce pe elevi, interesându-i de la simplitatea unui tropar bizantin, tradus în notaţie modernă până la prezentarea unei partituri mari. Fiecare piesă este explicată şi comentată cu desene speciale sau fotografii de cântăreţi populari şi de instrumente din diverse provincii ale României. Pe când un volum asemănător şi pentru clasele liceelor noastre şi pentru colegii noştri francezi? Vai! În care din aceste instituţii organizarea muzicală este atât de satisfăcătoare pentru ca noi să putem urma, de departe, exemplul României?"

E. Closson – profesor la Conservatorul din Bruxelles – „Alături de melodiile populare, formând baza, se găseşte aici un mare număr de lucrări ale compozitorilor români cunoscuţi, precum şi arii celebre de Bach, Haydn, Mozart, Beethoven, Chopin. Şcolarii români sunt bine deserviţi."

Curt Sachs – profesor al lui Breazul la Berlin – „Ţara dumneavoastră a devenit un real centru de muzicologie".

Fritz Jode – prof. Academia de Muzică, Berlin – îi scria lui Breazul în 1934, mulţumindu-i pentru primirea manualului de clasa a IV-a: „Cât am fi de încântaţi dacă fiecare ţară ar căuta să realizeze o astfel de carte de cântece care să reprezinte într-o manieră atât de bună sinteza dintre popoare şi educaţia muzicală."

Josif Bartos – cronicar la ziarul „Prager Presse" – îi scria despre acelaşi manual: „Dacă ar fi redactată în germană sau franceză ce ecou ar fi putut să aibă... Am arătat-o la mulţi dintre prietenii mei şi vă pot asigura cu toată francheţea că puteţi fi mândru şi că la noi nu există ceva asemănător".

Mulţi alţi muzicieni şi pedagogi şi-au manifestat admiraţia pentru realizările româneşti în domeniul educaţiei muzicale.: Paul Beker, Robert Lach, Leo Kestemberg, Karl Gustav Fellerer, Erich Müller, Kurt Tauf ş.a.

După participarea la Congres, principalele publicaţii europene au exprimat elogiile colaboratorilor lor pentru demonstraţia de la Praga. Postul Naţional de Radio a difuzat integral conferinţa lui G. Breazul.

LECŢIA 13

4. 3. Liviu Comes - O nouă viziune asupra rolului cântecului în educaţia muzicală

Date biografice

- compozitor, muzicolog şi profesor (n. 13 .12.1918, Şerel, Hunedoara – m. 2003, Bucureşti)
- Studii: Conservatorul Municipal Tg-Mureş, perfecţionare Conservatorul de Muzică „Gh. Dima" Cluj (1946-1950) cu Sigismund Toduţă, Antonin Ciolan, Ana Voileanu Nicoară; paralel Facultatea de Medicină Cluj-Sibiu (1937-1943) şi Facultatea de Litere şi Filosofie (1942-1944) (*Filosofia culturii* cu Lucian Blaga);
- Asistent, apoi lector, conferenţiar, profesor la Conservatorul de Muzică Cluj (1950-1970), prorector (1963-1965), rector 1965-1970 al acestei instituţii;
- Compoziţii: muzică vocal-simfonică, muzică simfonică, corală, didactică şi pentru copii;
- Muzicologie: volume (*Melodica palestriniană, Lumea polifoniei, Tratat de contrapunct vocal şi instrumental)* studii, manuale

.

4.3.1. Introducere

Preocupările compozitorului Liviu Comes legate de didactica muzicală datează din deceniul şapte al secolului trecut și s-au îndreptat în două direcţii: inițierea copiilor în polifonie și jocul muzical. În studiile sale și în cântecele compuse a valorificat idei din pedagogia muzicală a secolului al XX-lea și a conferit noi valențe cântecului, a deschis noi căi pentru educația muzicală din România. Și-a susținut ideile prin a cântecele compuse, adecvate aplicării metodelor sale în educația muzicală a preşcolarilor și școlarilor mici.

Principalele momente ale demersurilor sale didactice sunt următoarele:

- 1965 - apare prima colecţie de cântece a compozitorului – *Primăvara (30 de cântece)*[40] – compuse special pentru a facilita iniţierea copiilor în polifonia la două voci;

- 1965 – este publicat studiul *Asupra unor mijloace pentru introducerea copiilor în muzica vocală polifonică*[41]*,* în care compozitorul prezintă metoda sa de inițiere în polifonie, ilustrând ideile cu exemple din colecția *Primăvara;*

- 1968 – apare studiul *O metodă de iniţiere a copiilor în polifonia la trei voci*[42]*;*

- 1979 – este tipărită cartea *Ghicitori - Jocuri muzicale pentru copii*[43]*,* care primise în 1975 premiul Uniunii Compozitorilor şi Muzicologilor din România;

- 1986 – este publicat studiul *Jocul muzical, cel mai adecvat gen pentru vârsta preşcolară;*

- 2002 – apare cartea *Azi Grivei e mânios*[44], volum cuprinzător care însumează ideile compozitorului referitoare la introducerea copiilor în polifonia vocală și la felul în care poate fi valorificat jocul în cadrul activităților de educație muzicală.

4.3.2. Inițierea copiilor în polifonie – colecția *Primăvara*

Atenţia sa este îndreptată, la început, asupra metodelor prin care se poate realiza o apropiere a elevilor de polifonia vocală. Metoda s-a dezvoltat pornind de la constatarea că

[40] Liviu Comes, *Primăvara (30 de cântece,* Editura Muzicală, București, 1965.
[41] Liviu Comes, *Asupra unor mijloace pentru introducerea copiilor în muzica vocală polifonică,* în *Lucrări de muzicologie,* vol. 1, Conservatorul de Muzică "G. Dima" Cluj-Napoca, 1965.
[42] Liviu Comes, *O metodă de iniţiere a copiilor în polifonia la trei voci,* în *Lucrări de muzicologie,* vol. 4, Conservatorul de Muzică "G. Dima" Cluj-Napoca, 1968.
[43] Liviu Comes, *Ghicitori - Jocuri muzicale pentru copii,* Editura Muzicală, Bucureşti, 1975.
[44] Liviu Comes, *Azi Grivei e mânios,* Editura Arpeggione, Cluj-Napoca, 2002.

trecerea de la etapa cântării monodice și la cea a interpretării unor lucrări pe două voci se face brusc și cu consecințe în ceea ce privește atașamentul față de cântarea corală, față de muzică și de înțelegerea unor lucrări mai complexe, deoarece „…armonizarea la două voci nu reprezintă, așa cum cred unii, o treaptă inițială, ci dimpotrivă o exprimare eliptică a unor înlănțuiri de acorduri, subînțelese doar de persoane cu auzul armonic deja exersat. În al doilea rând, în cadrul unor astfel de armonizări, vocea a doua are de executat o parte greoaie și întortocheată, lipsită de un sens și o expresivitate proprie. Însușirea și executarea concomitent cu vocea întâia va întâmpina serioase dificultăți, deoarece copiii nu se pot sprijini nici pe mersul melodic, neobișnuit și forțat pentru ei, nici pe succesiunea armonică, ceea ce ar fi încă prematur să le cerem.”[45]

Metoda propusă de Liviu Comes este simplă şi uşor de pus în practică de orice educator și se bazează pe existența unor forme de polifonie primitivă, în practica populară, forme care se dezvoltă din monodie (eterofonie, ison, ostinato, imitație). De aceea, „pentru a fi cu ușurință asimilate, elementele polifonice vor proveni din versiunea monodică prealabilă, în care se vor găsi în germene”[46]. Prin urmare, inițierea copiilor în polifonia la două voci se va realiza pe baza unui cântec însușit monodic și prelucrat apoi polifonic. Pentru aceasta este nevoie de cântece care să aibă potențial polifonic în versiunea inițială, la o singură voce. Deoarece modificările care survin la învățarea variantei polifonice sunt minore, „îmbogățirea cântecului pe această cale va constitui pentru ei un prilej de amuzament, asemănător cu colorarea unui desen sau dramatizarea unei povestiri” – aprecia compozitorul - și, în plus, „ei vor ajunge cu timpul să prindă gust și să prefere variantei simple și monocrome a cântecului la o voce, pe cea mult mai bogată, obținută prin polifonizarea la două voci.”[47]

Compozitorul și-a propus, așadar, următoarele:

- utilizarea unor **elemente de polifonie primitivă** pentru a face trecerea de la cântecul monodic la cel la două sau trei voci;
- alcătuirea unor **cântece cu potențial polifonic**;
- **însușirea cântecului** în două etape: a**) în varianta monodică** și b) **în varianta polifonică**, obținută prin distribuirea materialului monodic pe două sau trei planuri sonore, repartizând sarcini diferite elevilor soliști sau împărțiți în grupe.

Elemente de polifonie latentă care pot fi exploatate de educator sunt:

1. repartizarea liniei melodice la două voci prin fragmente cântate antifonic;
2. valorificarea onomatopeelor, în dialoguri, efecte de ecou sau ca suport ostinato pentru linia melodic; 3. nota prelungită la una dintre voci;
4. imitația;
5. canonul.

Ideile expuse în studiile menționate sunt susținute de cântecele compuse de Liviu Comes și publicate în colecția *Primăvara*. Pentru edificare, prezentăm în continuare câteva exemple pe care la oferă compozitorul în studiul complementar acestei colecții de cântece.

5. Repartizarea liniei melodice la două voci prin fragmente cântate antifonic

Cele două planuri se pot obține astfel:

a) prin opoziția a două voci;

---

[45] Liviu Comes, *Asupra unor mijloace…, op. cit*., p. 187.
[46] Idem, p. 188.
[47] Idem, ibidem.

b) prin opoziția unui grup față de întregul ansamblu;
c) prin opoziția celor două grupe între ele și față de ansamblu.

Redată schematic, repartizare liniei melodice pe două planuri sonore arată astfel (v. I = vocea I; v. II = vocea II):

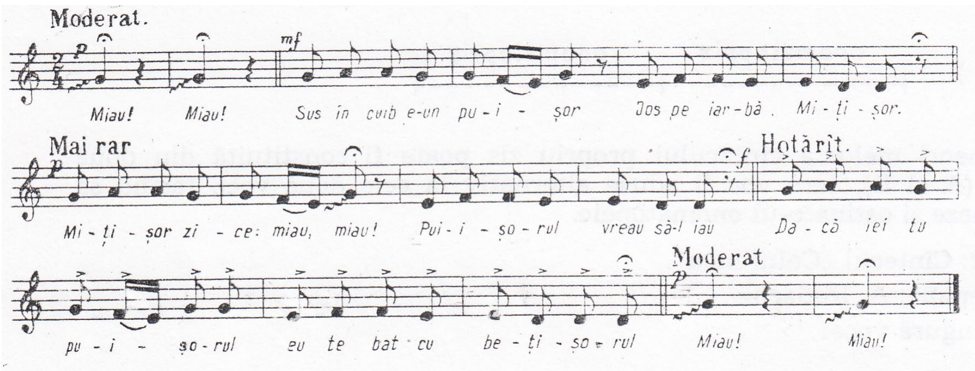
a) Monodic — A |__________| B |__________|
polifonic — v.I A |__________|
v.II B |__________|

b) Monodic — A |__________| B |__________|
polifonic — v. I A |__________| B |__________|
v. II B |__________|

c) Monodic — A (a, a_1) |__________| B |__________|
polifonic — v.I A a |_____| |__________|
v.II B a_1 |_____|__________|

2. Valorificarea onomatopeelor, în dialoguri, efecte de ecou sau ostinato

Textul cântecul *Sus în cuib* permite o împărțire în fragmente corespunzătoare personajelor din această scurtă istorisire. Onomatopeea corespunzătoare sunetelor emise de pisică este repartizată la cea de a doua voce, care va reprezenta acest personaj. Exemplu: cântecul *Sus în cuib* la o singură voce:



Cântecul la două voci:



O altă posibilitate de valorificare a onomatopeei este următoarea: onomatopeele, care în versiunea monodică servesc drept introduceri, completări de fraze sau încheieri, pot deveni ostinato-ul celei de a doua voci, așa cum se poate observa în schema de mai jos[48]:

Monodic

onomatopeea   cântecul

| _ _ _ _ _ _ _ _ _ | ___________ |

Polifonic

Onomatopeea   cântecul

I |_ _ _ _ _ _ _ _ | ___________ |

Onomatopeea   onomatopeea

II |_ _ _ _ _ _ _ _ | _ _ _ _ _ _ _ _ |

Cântecul poate fi alcătuit din două părți, fiecare incluzând onomatopeea; în acest fel, la repartizarea melodiei pe două planuri sonore,

3. Nota prelungită la una dintre voci

Cântecul include o onomatopee care constă dintr-o notă prelungită. Se pot face mai multe combinații, cea mai simplă fiind repartizarea acestei note lungi doar la una dintre voci, precum în schema de mai jos:

Monodic

Nota prelungită   cântecul

| _ _ _ _ _ _ _ _ _ | ___________ |

---

[48] Idem, p. 190.

Polifonic

Nota prelungită   cântecul

I |_ _ _ _ _ _ _ _ |___________|

Nota prelungită   Nota prelungită

II |_ _ _ _ _ _ _ _ |_ _ _ _ _ _ _ _|

Iată cum valorifică Liviu Comes această idee în cântecul *Trenul*. Cântecul la o singură voce:



Cântecul la două voci:



4. Imitația

Un alt procedeu este imitația, care poate fi introdusă treptat, cu ajutorul unor fragmente scurte, așa cum se procedează în exemplul următor, cântecul *Primăvara cea verzie,* unde imitația se realizează pe notele lungi ale melodiei:

Cântecul la o singură voce:



- cântecul la două voci:



Imitația se poate realiza cu repetarea integrală a unui fragment la una dintre voci, timp în care cealaltă voce cântă melodia, așa cum se poate observa în schema următoare:

Mișcare notă ținută
I |~~~~~~~~|-------------|~~~~~~~~|-------------|~~~~~~~~|------------|
II Mișcare notă ținută
|~~~~~~~~|-------------|~~~~~~~~|-------------|~~~~~~~~|----------|

Exemplu: *Au plecat cocorii* – la o singură voce



La două voci:



În acest fel, treptat, copilul este condus spre interpretarea canonului, formă care îl încântă în mod deosebit. Exemplul: cântecul *Săniuța* la o singură voce:



Cântecul prelucrat la două voci:



Exemplul următor valorifică repartizarea pe două planuri sonore a melodiei (A), ostinato (la vocea a doua, în secțiunea B) și canonul, în final (C).

Azi Grivei e mânios, versuri A. Ivășcanu

Cântecul la o singură voce:



Cântecul prelucrat la două voci:



Colecţia de cântece *Primăvara* reprezintă o aplicare practică a metodei, a cărei utilizare este lărgită în următoarele lucrări. Inițierea copiilor în polifonia vocală poate continua cu dispunerea cântecului învățat în formă monodică, pe trei planuri sonore. Modul de prelucrare a cântecului este descris de compozitor în studiul publicat în anul 1968, *O metodă de iniţiere a copiilor în polifonia la trei voci*[49]. Rezumăm conținutul acestei lucrări, în cele ce urmează.

Utilizarea materialului iniţial monodic pe trei planuri sonore, în baza potenţialului său polifonic latent, urmează calea unei polifonii contrapunctice evoluate. Iniţierea copiilor în polifonia la trei voci, având ca punct de plecare cântecul monodic, cuprinde trei etape principale:

1. Repartizarea unui cântec monodic pe trei planuri sonore care **intervin în mod succesiv**, fragmentând de fapt o singură linie melodică reală.
2. Repartizare pe trei planuri sonore a unui cântec monodic cu un potenţial polifonic de trei linii melodice reale, obţinute prin **scindarea melodie - acompaniament**.
3. Repartizarea pe trei planuri sonore a unui cântec monodic cu un potenţial polifonic de trei linii melodice reale, rezultate din prezenţa în cântec a **trei elemente care se pot suprapune**.

1. Repartizarea unui cântec monodic pe trei planuri sonore care intervin în mod succesiv, fragmentând de fapt o singură linie melodică reală

- se însuşeşte cântecul în varianta monodică;
- se împarte colectivul de elevi în trei grupe;
- se repartizează fiecărei grupe un fragment, pe care aceasta îl execută **succesiv,** reconstituind cântecul prin alipirea acestor fragmente; fragmentele trebuie să corespundă conţinutului literar şi muzical al cântecului.

Deşi nu se obţine o polifonie adevărată, deoarece avem o singură linie melodică reală, totuşi opoziţia dintre diferite grupe şi dintre acestea şi totalitatea lor, permit perceperea mai multor planuri sonore şi constituie o primă treaptă în acest domeniu, pentru copii.

2. Repartizarea pe trei planuri sonore a unui cântec monodic cu un potenţial polifonic de trei linii melodice reale, obţinute prin scindarea melodie – acompaniament

Se ia ca bază un cântec care, pe lângă melodia propriu-zisă, mai conţine şi o **introducere** sau **încheiere de frază**, constând dintr-o **notă ţinută**, **interjecţie**, **onomatopee** sau **altă grupare ritmico-melodică**.

Cântecul se învață monodic, apoi elevii sunt împărțiți în grupe. Se poate obţine o **polifonie reală** prin **suprapunerea melodiei cântecului** şi **acompaniamentul** derivat din completările de fraze amintite. Schema de mai jos redă posibilitățile de prelucrare polifonică a cântecului:

[49] Liviu Comes, *O metodă… op. cit.*

```
        Cântecul monodic:
           I              A              A1
    Introducere     melodia propriu-zisă
      |-----------|___________|_________|
```

La două voci:

```
         I          A         A1
  1  |.............|________|_______|  (melodia)
         I          I         I
  2  |.............|.............|............|   (acompaniamentul)
```

Într-o altă variantă, se poate face şi alternarea vocilor, pentru a evita monotonia:

```
       I           A          I
1   |............. |_______|.............|
       I           I         A1
2   |.............|..............|_______|
```

La trei voci:

```
        I           A
1   |..............|________|
      I            I          I
2   |..............|……….…...|..............|
      I                       A1
3   |..............|            |________|
```

3. Repartizarea pe trei planuri sonore a unui cântec monodic cu un potenţial polifonic de trei linii melodice reale, rezultate din prezenţa în cântec a trei elemente care se pot suprapune

Dacă cântecul conţine trei elemente diferite, care se pot suprapune, posibilitățile de prelucrare se înmulțesc.

```
        Schema cântecului în varianta monodică:
     A            B              C
|___________|___________|___________|
```

```
        Schema cântecului în varianta polifonică:
        A                                     A
1 |____________|                        |____________|

                                  C             C
2                          |____________|____________|
                     B                          B
3             |____________|            |____________|
```

Importanța educației polifonice a copiilor este subliniată de Liviu Comes în termenii următori: ”Dezvoltarea simțului polifonic, a capacității de a auzi muzica pe mai multe planuri sonore, le deschide copiilor calea nu numai spre practica corală, dar ceea ce e cu mult mai important, le înlesnește pentru mai târziu accesul spre muzica instrumentală, de cameră și simfonică, a cărei înțelegere este greu de conceput fără sprijinul polifoniei”[50]

LECŢIA 14

4.3.3. Valorificarea jocului muzical – colecția *Ghicitori. Jocuri muzicale pentru copii*

Compozitorul Liviu Comes a acordat o atenție deosebită educației muzicale a copiilor preșcolari, cărora le este destinată și colecția *Ghicitori. Jocuri muzicale pentru copii,* tipărită în anul 1979. În studiul intitulat *Jocul muzical, cel mai adecvat gen pentru vârsta preșcolară,* Liviu Comes atrage atenția asupra erorilor educative care îndepărtează copilul de muzică: ”Pentru a putea învinge dificultățile pe care le întâmpină copiii de vârstă mică în primii lor pași spre muzică, este absolut necesar ca ei să fie introduși în acest mediu în mod treptat, cu ajutorul unui repertoriu adecvat vârstei și posibilităților pe care le au. Este un principiu pedagogic elementar, care din nefericire nu este întotdeauna respectat, copiii de vârstă preșcolară fiind obligați adeseori să învețe cântece care depășesc atât sfera lor de înțelegere și preocupări, cât și posibilitățile lor de a le executa. Rezultatul este cât se poate de negativ, prin faptul că numai o mică parte dintre ei vor putea răspunde unor astfel de cerințe - și nu cu cel mai bune rezultate -, dar mai cu seamă, ceea ce este mai grav, prin îndepărtarea lor de cântece, care la apare drept un domeniu plin de dificultăți. Deci, pentru ca muzica să pătrundă în mijlocul maselor de copii de vârstă mică, este nevoie de un repertoriu de cântece potrivite.” [51]

Pe de altă parte, compozitorul evidențiază și un alt factor care concură la reușita educației muzicale preșcolare: apropierea copilului de muzică trebuie să se facă fără efort și cu plăcere, iar cel mai potrivit mijloc este jocul muzical; acesta este definit ca ”un simplu cântec, care angajează pe micii interpreți într-o activitate multilaterală: cântatul în grup, dialogul, mișcările, gesturile și acompaniamentul ritmic”[52].

Compozitorul a oferit educatorilor și materialul muzical adecvat prin colecţia de cântece *Ghicitori. Jocuri muzicale pentru copii.* Acesta cuprinde un repertoriu bogat, precum și un text introductiv cu indicații metodice. Cântecele sunt compuse pe textele unor ghicitori, fapt care are darul de a spori interesul copiilor pentru activitate, asigurând motivația atât de necesară educaţiei. Cu această colecţie, care adresează copiilor preşcolari şi celor din clasele primare, Comes se plasează pe linia trasată de pedagogia activă a secolului al XX-lea, în care jocul, mișcarea, percuția corporală și instrumentele de percuție mică sunt frecvent folosite.

Interpretarea complexă a pieselor presupune o asimilare în etape succesive, pe care le prezentăm în continuare.

---

[50] Liviu Comes, *Asupra mijloacelor de introducere…,* op. cit, p. 195.
[51] Liviu Comes, op. cit., p. 173
[52] Idem.

A. Asimilarea cântecului în forma sa simplă

1. Se învaţă textul ghicitorii, se dau explicaţii, copiii sunt atenţi la pronunţarea corectă a interjecţiilor şi onomatopeelor.
2. Se însuşeşte melodia de întreaga grupă de elevi, cu rezolvarea problemelor de intonaţie şi ritm, a indicaţiilor agogice (rar, repede), dinamice (tare, încet), de caracter (liniştit, vioi) de articulaţie a sunetelor.

B. **Asimilarea formei complexe a cântecului**

Cea de a doua etapă presupune realizarea treptată a formei complexe a cântecului, elementele de îmbogățire a acestuia fiind introduse treptat.

1. ***Distribuţia melodiei la mai multe grupe şi solişti,*** care vor executa diferite fragmente succesiv; ghicitorile se pot transforma, astfel, în adevărate scenete sau jocuri. În concepția lui Liviu Comes, repartizarea de sarcini diferite copiilor poate contribui la: **îmbogăţirea conţinutului piesei, obţinerea unor sonorităţi variate, deprinderea auzului copiilor cu mai multe planuri sonore.**

2. ***Mişcările şi gesturile*** permit îmbogăţirea conţinutului și accentuează caracterul ludic al activității. Totodată, acestea contribuie la completarea educației muzicale pentru că **dezvoltă capacitatea de coordonare a mai multor activităţi concomitente, înlătură crisparea din timpul cântatului, asigură obţinerea treptată a spontaneităţii.** Compozitorul a notat totul cu semne specifice şi a dat explicaţii.

3. ***Acompaniament ritmic*** însoţeşte melodia sau o completează în timpul pauzelor. Se realizează cu ajutorul părţilor rezonatoare ale corpului (bătăi din palme şi din picioare, bătăi cu mâinile pe măsuţă, pe genunchi etc.) sau cu instrumente muzicale uşor de mânuit (toba mare, tobiţa, talgerul atârnat, tamburina, trianglu şi maracas). Instrumentele pot fi înlocuite cu diferite obiecte care produc sonorităţi asemănătoare:

Toba mare – ladă lovită cu pumnul

Tobiţa – cutie de carton lovită cu două beţe, tamburina – ghem de chei scuturat

Maracasul – Cutie de metal cu puţin nisip în interior

Trianglu – sticlă goală lovită cu creionul

Talgerul – tavă de tablă subţire atârnată şi lovită cu vârful degetelor.

În prezentarea pe care o face la începutul cărţii, Liviu Comes insistă ca instrumentele de percuţie să nu determine profesorul să renunţe la celelalte mijloace de acompaniament.

În opinia sa, ”jocurile muzicale astfel concepute prezintă următoarele foloase în muzicalizarea copiilor:

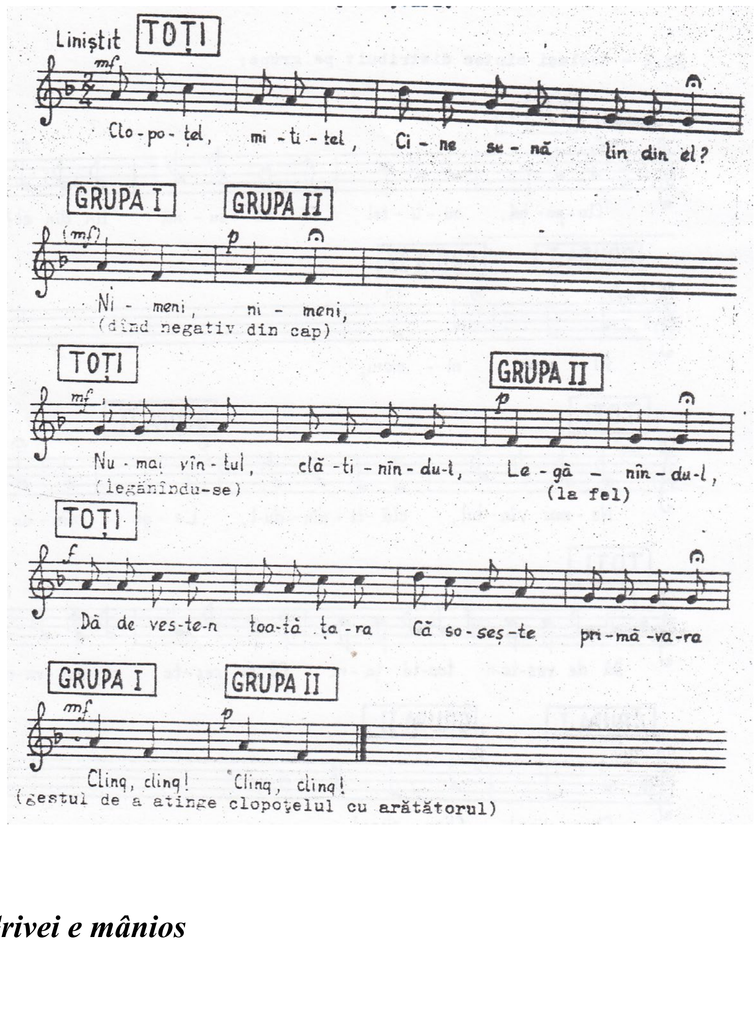
- Îmbogățirea sonorității muzicii, ritmului și culorii sonore
- Transformarea simplului cântat într-o activitate complexă
- Creșterea atractivității muzicii
- Antrenarea în activitatea a unui număr cât mai mare de copii dintre cei cu posibilități muzicale reduse, atragerea lor spre muzică și înlăturarea prin aceasta a complexării lor.”[53]

[53] Idem, p. 178.

Exemplu: *Clopoțel, mititel* – cântecul în forma simplă



Varianta îmbogățită a cântecului:



4.3.4. Cartea *Azi Grivei e mânios*

Cartea reprezintă o sinteză a soluţiilor propuse prin colecţiile şi studiile anterioare, subliniind, o dată în plus, importanţa cântecului în colectivităţile de copii şi elevi.

Autorul porneşte de la premisa că activitatea caracteristică a preşcolarilor şi şcolarilor mici este jocul. Atributele acestuia au fost aplicate cântecului. Ideea nu este nouă, dar Comes atribuie termenului o accepţiune mai cuprinzătoare, în sensul de ***joacă cu substanţa muzicală a cântecului***. „Sunt exploatate două elemente care domină psihologia infantilă a jocului în general:

1. Tendinţa de a îmbogăţi sub aspect ornamental un model şi
2. înclinaţia de a-l descompune şi de a-i recombina părţile constitutive."[54]

Ornamentarea unui cântec simplu se poate face cu:

- gesturi şi mişcări
- zgomote produse prin mijloace proprii
- distribuire de roluri
- percuţie
- nuanţe interpretative dinamice şi agogice.

4.3.5. Concluzii

Repertoriul de cântece propus de compozitorul Liviu Comes depăşeşte cadrul obişnuit al educaţiei muzicale limitată la învăţarea unor cântece. Mijloacele didactice sunt simple, dar potrivite vârstei căreia se adresează, iar utilizarea lor pregăteşte copiii pentru atingerea unui nivel artistic de interpretare al cântecelor însuşite.

Metodele propusă de Liviu Comes au numeroase avantaje:

- realizarea artistică a unui cântec;
- valorificarea tuturor resurselor unui cântec: subiect, vers, ritm, melodie;
- pregătirea elevilor pentru muzica instrumentală;
- introducerea copiilor în polifonia elementară.

Compozitorul Liviu Comes, dublat de pedagog, apreciază că „rolul esenţial îl are aici faptul că activitatea de « învăţare » este înlocuită prin cea de « joacă » ...pe această cale, fiecare copil, potrivit gradului său de dotare, realizează progrese privind auzul, vocea şi muzicalitatea...posibilitatea de a cânta la două voci, ceea ce reprezintă începutul unei activităţi corale.... Cel mai important folos considerăm însă că-l constituie câştigarea interesului şi dragostei pentru muzică iar ele, odată obţinute la această vârstă, durează toată viaţa[55].

Este important să mai observăm, în final că ideile de îmbogățire a interpretării unor cântece, fie prin prelucrarea polifonică, fie prin transformarea lor în joc oferă un câmp larg de manifestare a fanteziei și creativității educatorului și copiilor.

4. 4. Teste de autoevaluare

Testul nr. 1

Enumeraţi direcţiile pe care le-a urmat George Breazul în activitatea sa pentru a realiza reformarea educaţiei muzicale din România.

Testul nr. 2

Comentaţi în minim 25 de rânduri afirmaţie pe care a făcut-o G. Breazul în studiul *Educaţia şi instrucţia*, arătând în ce fel se reflectă în programele şcolare şi manualele întocmite de marele

[54] Liviu Comes, *Azi Grivei e mânios*, op. cit., p. 15.
[55] Idem, p. 80.

pedagog: “Primele elemente de metodică nu pot fi găsite altundeva şi într-alt chip decât în manifestările muzicale ale copilului, în ambianţa lui.”
Testul nr. 3
Care sunt posibilităţile de prelucrare a unui cântec, conform concepţiei lui L. Comes?

4. 5. Comentarii şi răspunsuri la testele de autoevaluare

Testul nr. 1

Activitatea reformatoare a lui George Breazul a fost bogată şi diversă şi s-a manifestat în următoarele direcţii:
- activitate pedagogică propriu-zisă, care îi permite să cunoască în mod nemijlocit situaţia muzicii în şcoală;
- activitate de îndrumare a pregătirii pedagogice şi metodice;
- activitate de îndrumare şi control, în calitate de inspector general al învăţământului muzical românesc;
- elaborare de programe şcolare, manuale, culegeri de cântece necesare pentru realizarea educaţiei muzicale;
- completarea activităţii educative dincolo de perimetrul şcolii prin conferinţe şi concerte-lecţii organizate pentru elevii din capitală.

Testul nr. 2

Pentru a răspunde acestei cerinţe recitiţi fragmentele referitoare la concepţia pedagogică şi manualele redactate de G. Breazul.

Testul nr. 3

Compozitorul L. Comes consideră că ornamentarea unui cântec simplu se poate realiza în următoarele feluri:gesturi şi mişcări, zgomote produse prin mijloace proprii, distribuire de roluri, percuţie, nuanţe interpretative dinamice şi agogice.

4. 6. Lucrare de verificare nr. 3

Alegeţi un cântec din repertoriul şcolar şi realizaţi trei variante de ornamentare a acestuia. Precizaţi clasa, subiectul şi secvenţa lecţiei în care puteţi integra această prelucrare.
Bibliografie: Gabriela Viorica Munteanu, *Repertoriu vocal și practică didactică instrumentală*, Suport de curs, AMGD, Cluj-Napoca, 2014.

4. 6.7. Rezumatul unităţii de învăţare

Unitatea de curs nr. 4 are rolul de a informa studentul asupra unor contribuţii româneşti deosebite la educaţia muzicală generală din România, una din perioada interbelică şi cealaltă din a doua jumătate a secolului al XX-lea. Este prezentată viziunea pedagogică a lui G. Breazul şi rolul său în reformarea educaţiei muzicale, valoarea programelor şi manualelor elaborate, contribuţia la impunerea acestora în atenţia specialiştilor europeni. Cunoaşterea ideilor şi materialului muzical conceput de compozitorul L. Comes, în deplină concordanţă cu orientările europene din pedagogia secolului al XX-lea, este necesară pentru îmbunătăţirea educaţiei din şcoala românească contemporană.

4. 8. Bibliografie minimală

Breazul, George, *Educaţia şi instrucţia*, în *Muzica românească de azi,* Bucureşti, 1936

Breazul, George; Saxu, Nicolae, *Carte de cântece pentru copii*, Editura Muzicală, Bucureşti, 1985

Comes, Liviu, *Primăvara (30 de cântece)*, Editura Muzicală, Bucureşti, 1965

Comes, Liviu, *O metodă de iniţiere a copiilor în polifonia la 3 voci*, în *lucrări de muzicologie*, vol. 4, Conservatorul de muzică „Gh. Dima, Cluj, 1968

Comes, Liviu, *Ghicitori - Jocuri muzicale pentru copii* Editura Muzicală, Bucureşti, 1979;

Comes, Liviu, *Azi Grivei e mânios,* Editura Arpeggione, Cluj-Napoca, 2003

Vasile, Vasile, *Pagini nescrise din istoria pedagogiei româneşti*, Editura Didactică şi Pedagogică S. A., Bucureşti, 1995

Bibliografie facultativă

Breazul, George, *Educaţia şi instrucţia*, în vol. *Muzica românească de azi,* Bucureşti, 1936

Glathe, Brita; Krause-Wiechert, Hanelore, *Rhytmik. Grundlagen und Praxis,* Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, Mainz, 1989

Ivăşcanu, Aurel, *Cântecul – factor de bază al educaţiei muzicale în şcoală*, în *Educaţia prin artă şi literatură,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973

Motora-Ionescu, Ana, *Îndrumător pentru predarea muzicii la clasele I-IV,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978

Motora-Ionescu, Ana; Dogaru, Anton, *Îndrumător pentru predarea muzicii la clasele V-VIII,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983

Munteanu, Gabriela, *De la didactica muzicală la educaţia muzicală*, Editura Fundaţiei „România de mâine" Bucureşti, 1997

Stanciu, Ion, Gh., *O istorie a pedagogiei universale şi româneşti*, Editura Didactică şi pedagogică., Bucureşti, 1977

Suzuki, Shinichi, *Suzuki Method,* Warner Bros. Publications, Miami, 1995

Szenik Ileana*, Sistemul de educaţie muzicală Kodály,* în vol. *Contribuţii la educaţia muzicală preşcolară,* Conservatorul de Muzică „Gh. Dima" Cluj, 1969, pp.131-141

Toma-Zoicaş, Ligia, *Căi de modernizare a instruirii muzicale (învăţarea prin descoperire),* în „Muzica", Bucureşti, an XXVIII, nr. 3, 1979.

Vasile, Vasile, *Pagini nescrise din istoria pedagogiei româneşti*, Editura Didactică şi pedagogică S. A., Bucureşti, 1995

Vasile, Vasile, *Metodica Educaţiei muzicale*, Editura Muzicală, Bucureşti, 2004

Willems, Édgar, *Éducation musicale. Méthode Edgar Willems. Carnet nr.1-10,* Édition „Pro Musica", Fribourg, 1978

Willems, Édgar, *Le rythme musical,* Press universitaires de France, Paris, 1954

Willems, Édgar, *Les bases psychologiques de l'éducation musicale,* Presses Universitaires de France, Paris, 1956